

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

ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 4 (116) ЖОВТЕНЬ–ЛИСТОПАД–ГРУДЕНЬ 2024
ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 11 від 16.12.2024 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.); у галузі психологічних наук (053 – Психологія) (Наказ МОН України № 920 від 26.06.2024 р.)

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

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

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

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

© «Особлива дитина: навчання і виховання», 2024

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

EXCEPTIONAL CHILD:

teaching and upbringing

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

№ 4 (116) OCTOBER–NOVEMBER–DECEMBER 2024
PUBLISHED 4 TIMES A YEAR

SUBSCRIPTION INDEX 68835

Founded in 1995, published since 1996.

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

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

FOUNDER OF THE JOURNAL

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

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

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

EDITORS' OFFICE

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

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

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

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

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

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

The editorial office does not return the manuscripts

© «Exceptional child: teaching and upbringing», 2024

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

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

Заступник головного редактора

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

Члени редакційної колегії

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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. Сухомлинського (Україна)

Відповідальний секретар

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

EDITORIAL BOARD

Managing Editor

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

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

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

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

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

Svitlana Kulbida, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, chief researcher of the sign language training department of the 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» (Ukraine)

Iryna Omelchenko, Doctor of Psychological, professor, leading researcher of 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

Еляна Данілавічюте. Сучасне нейро-психо-лінгво-синергетичне підґрунтя організації логопедичного супроводу осіб з особливими мовленнєвими потребами (Вітчизняна концепція нейрологопедії)

8-29

Світлана Литовченко, Світлана Кульбіда, Валентина Жук, Оксана Таранченко, Ольга Вовченко, Віра Литвинова, Ольга Рибак, Генадій Міськов. Забезпечення безбар'єрності в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху

29-44

Володимир Шевченко. Педагогічні аспекти підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

44-56

Лариса Сухарева. Особливості дистанційної роботи педагогів НРЦ і спеціальних шкіл під час воєнного стану

56-67

Любомир Мостовий. Педагогічні умови формування етичної компетентності сурдопедагога

67-84

Юлія Поліщук. Системний підхід до організації процесу подолання селективного мутизму у дітей старшого дошкільного віку

84-98

Богдан Куліш. Використання соціальних мереж у процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10-12 класів з порушеннями слуху 98-113

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

Ірина Омельченко, Жанна Кондратюк. Діагностичний комплекс дослідження професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів 114-129

Вікторія Вінс, Тетяна Кисіль, Олександр Гущенко. Особливості дослідження рольової поведінки у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами 129-143

Оксана Мякушко, Файна Попович. Особливості розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з РАС 143-159

Олена Чеботарьова, Ірина Абакумова. Педагогічна технологія формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку 159-173

Вікторія Слюсаренко. Особливості формування інформатичної компетентності учнів з порушеннями слуху на уроках інформатики в 8-10 класах 173-192

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Леся Прохоренко. Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни: експериментальне дослідження

193-210

Микола Мога. Формування загального праксису у дошкільників із психомовленневими порушеннями

210-230

Марина Дігтенко. Дослідження психологічного стану матерів і поведінкових особливостей дітей із синдромом Дауна в умовах нестабільності

230-248

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

248-253

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК 376. – 056.264 : 37.091.39:616.8

Еляна Данілавічюте,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу логопедії
E-mail: elyana_d@ukr.net
ORCID ID orcid.org/0000-0003-3911-7612

Eliana Danilavichiutie,
Candidate of Pedagogical Sciences (doctor of philosophy),
Senior Research Fellow,
Head of the Department of Speech Therapy

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

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

СУЧАСНЕ НЕЙРО-ПСИХО-ЛІНГВО-СИНЕРГЕТИЧНЕ ПІДРУНТЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ (ВІТЧИЗНЯНА КОНЦЕПЦІЯ НЕЙРОЛОГОПЕДІЇ)

CONTEMPORARY NEURO- PSYCHO- LINGUO-SYNERGETIC BASIS FOR THE ORGANIZATION OF SPEECH THERAPY SUPPORT FOR INDIVIDUALS WITH SPEECH AND LANGUAGE NEEDS (THE NATIONAL CONCEPT OF NEUROLOGOPEDICS)

Анотація. Статтю присвячено питанню створення сучасного науково-практичного підрунтя організації логопедичного супроводу осіб з особливими мовленнєвими потребами з огляду на досягнення різних галузей наук. На основі аналізу наукових джерел встановлено, що кросдисциплінарність, яка полягає в єднанні зусиль нейробіологів, психологів, лінгвістів і логопедів з метою комплексного вивчення механізмів виникнення дефіциту функції мовлення та створення стратегій його подолання, є характерною рисою зарубіжних і вітчизняних досліджень сьогодення. Визначено пріоритетність нейрофізіологічного, нейропсихологічного, нейро- /психолінгвістичного, синергетичного, інклюзивного векторів розвитку сучасної логопедичної науки в Україні. Науково обґрунтовано актуальність створення сучасної гнучкої

трансформаційної системи розробки ергономічних нейро-психо-лінгво-синергетичних моделей індивідуальної підтримки осіб з дефіцитом функції мовлення. З'ясовано, що один з напрямів удосконалення існуючої у галузі логопедії наукової парадигми – нейрологопедичний, вага якого стрімко зростає у системі надання логопедичних послуг, усе ще потребує створення системно-прикладного концептуального підґрунтя та релевантного «наукового каркасу» для розроблення практичного інструментарію реагування на «складні випадки» логопедичної практики. З цією метою створено і представлено вітчизняну концепцію нейрологопедії як дієвого інструмента імплементації фундаментальної ідеї розробки персоналізованих моделей формування мовлення на основі визначення нейропсихолінгвістичних механізмів його недосконалості у кожному конкретному випадку, а водночас як інноваційного напряму підготовки майбутніх фахівців до вирішення завдань підвищеної складності у процесі супроводу осіб з дефіцитом функції мовлення. Розроблено змістовий модуль «Нейрологопедичні стратегії формування мовлення» робочої навчальної програми «Нейрологопедія» для підготовки студентів другого (магістерського) рівня освітньої програми «016.00.01 Логопедія» спеціальності «016 Спеціальна освіта», який спрямовано на формування дискурсивного нейрологопедичного мислення майбутнього фахівця як форми розумового процесу, що дасть змогу здійснювати послідовний моніторинг варіантів прояву особливостей мовлення з метою виявлення механізму їхнього виникнення, та створювати стратегію адресного впливу на нього, сприяючи розширенню горизонтів логопедичної науки і практики.

Ключові слова: особи з особливими мовленнєвими потребами; нейро-психо-лінгво-синергетичне підґрунтя; логопедичний супровід; концепція нейрологопедії; дефіцит функції мовлення.

Abstract. The article is devoted to the issue of creating a modern scientific and practical basis for the organization of speech therapy support for people with special speech needs, taking into account the achievements of various fields of science. Based on the analysis of scientific sources, it has been established that cross-disciplinarity, which consists in combining the efforts of neurobiologists, psychologists, linguists and speech therapists in order to comprehensively study the mechanisms of speech deficit and create strategies for its overcoming, is a characteristic feature of foreign and domestic research today. The priority of the neurophysiological, neuropsychological, neuro- /psycholinguistic, synergetic, inclusive vectors of development of modern speech therapy science in Ukraine is determined. The relevance of creating a modern flexible transformational system for the development of ergonomic neuro-psycho-linguistic synergetic models of individual support for people with speech deficits is scientifically substantiated. It has been found that one of the directions of improvement of the existing scientific paradigm in the field of speech therapy is neurologopedic, the weight of which is rapidly increasing in the system of speech therapy services,

requires the creation of a systemic and applied conceptual basis and a relevant 'scientific framework' for the development of practical tools for responding to 'difficult cases' of speech therapy practice. For this purpose, the national concept of neurologopedics as an effective tool for implementing the fundamental idea of developing personalised models of speech formation based on the identification of neuropsycholinguistic mechanisms of its imperfection in each case, and at the same time as an innovative direction of training future specialists to solve problems of increased complexity in the process of supporting people with speech deficits, was created and presented. The content module 'Neurologopedical strategies of speech formation' of the working curriculum 'Neurologopedics' for the training of students of the second (master's) level of the educational programme '016.00.01 Speech Therapy' of speciality '016 Special Education' was developed, which is aimed at forming the discursive neurologopedical thinking of a future specialist as a form of mental process that will allow to consistently monitor the variants of manifestation of speech features in order to identify the mechanism of their occurrence, and create a strategy of targeted influence on it, contributing to the expansion of the horizons of speech therapy science and practice.

Key words: persons with special speech needs; neuro-psycho-linguistic-synergetic basis; speech therapy support; the concept of neurologopedics; speech function deficit.

Актуальність дослідження. Досягнення успіху в пріоритетному намірі створення умов для рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, визначення індивідуальної освітньої траєкторії, наступності рівнів освіти, застосування принципів диференційованого навчання, моніторингу дієвості засобів організації навчання і виховання, співпраці з батьками як партнерами задля підвищення ефективності освітнього процесу і управління закладом освіти відповідно до основоположних міжнародних документів, концепцій нової української школи та розвитку інклюзивної освіти не видається можливим без організації фундаментальних та прикладних наукових досліджень. Саме їхні результати здатні дати ґрунтовні відповіді на цілу низку запитань щодо підходів до визначення особливих освітніх потреб у осіб, які мають певні особливості розвитку; їхнього трактування з позицій освітнього критерію оцінювання труднощів опанування знань; аналізу поточного стану і тенденцій системи організації їхньої освіти; концепцій сучасного моделювання освітнього простору відповідно до специфіки прояву особливих освітніх потреб, які би дали змогу визначити перспективні алгоритми пристосувань з огляду

винятково наявні у особи фактичні труднощі, а не з орієнтацією на репрезентативну їхню характеристику в контексті уявлень про певний тип особливостей психофізичного розвитку.

Аналіз специфіки задоволення потреб осіб з особливостями мовленнєвого розвитку відповідно до типу дефіциту функції мовлення засвідчує пріоритетність нейрофізіологічного, нейропсихологічного, нейро-/психолінгвістичного, синергетичного, інклюзивного векторів розвитку сучасної логопедичної науки. Нині видається можливим дослідити активність мозку під час мовленнєвої діяльності за допомогою функціональної магнітно-резонансної томографії (ФМРТ) та електроенцефалографії (ЕЕГ), що допомагає виявити, які ділянки мозку активуються у процесі мовлення та встановити причину своєрідності його перебігу з огляду на стан нейропідґрунтя. Характерна риса сучасних досліджень – кросдисциплінарність, що полягає у єднанні зусиль нейробіологів, психологів, нейропсихологів, лінгвістів і логопедів з метою комплексного вивчення механізмів виникнення дефіциту функції мовлення та створення стратегій його подолання. Вивчення генетичних факторів, що можуть впливати на якість мовлення, дає змогу розширити знання про спадковість та ймовірні ризики виникнення лінгвістичної недосконалості. Використання різних методів і технологій для збору даних, що полягає у комбінуванні методів нейровізуалізації, психолінгвістичних тестів та логопедичної оцінки мовлення для отримання цілісного уявлення про стан його розвитку, свідчить про мультимодальність організації досліджень. Застосування штучного інтелекту для аналізу багатовекторних даних обстеження спрямовано на покращення процедури виявлення особливостей мовленнєвого розвитку, прогноз його подальшого становлення, а також вдосконалення технології моделювання персоналізованих стратегій логопедичного впливу. Означені світові тенденції підтверджують прагнення вчених і практиків організувати супровід дитини з дефіцитом функції мовлення у контексті сучасних досягнень наукового прогресу. Водночас цілеспрямоване виявлення і врахування індивідуальних механізмів виникнення лінгвістичної недосконалості потребує розроблення чіткого вітчизняного науково обґрунтованого алгоритму міркувань, який покликаний упорядкувати усі

нейро- і психокомпоненти відповідно до їхньої природної ієрархії забезпечення усного і писемного мовлення з огляду на конкретику кожного випадку, а також обумовлений реаліями організації логопедичного супроводу в Україні та особливостями мовознавчої автентичності української мови. Один з напрямів удосконалення існуючої у галузі логопедії наукової парадигми – нейрологопедичний, що продовжує набирати обертів у сучасній системі надання логопедичних послуг, проте все ще потребує створення системно-прикладного концептуального підґрунтя та релевантного «наукового каркасу». Необхідність організації досліджень в означеному напрямі аргументує їхню актуальність і забезпечує розширення горизонтів логопедичної практики та нейрореабілітації у цілому.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Уявлення про об'ємність та багатогранність мовленнєвої функції як такої, що згодом (як результат становлення другої сигнальної системи) стає в ряд з іншими вищими психічними функціями, все більше поповнюються даними нейронаук: від фундаментальної праці канадійського нейрофізіолога і нейрохірурга Вайлдера Пенфілда у співавторстві з Ламаром Робертсом «Мовлення та механізми мозку» (Penfield & Roberts, 1959) середини ХХ століття до сучасних зарубіжних досягнень, що представлено в книгах Марти Бьорнс «Когнітивне та комунікативне втручання: використання нейронаук для логопедів» (Burns, 2020), Ріми Абу-Халіл, Ванди Вебб «Неврологія для логопедів» (Abou-Khalil & Webb, 2023), а також іншими працями, які присвячено питанням розкриття нейромеханізмів продукування мовлення (Jahanaray, M., Jahanaray, A. & Zohoorian, 2022; Kearney & Guenther, 2019).

Детальний огляд основних тенденцій розвитку вітчизняної логопедичної науки, що спостерігаються упродовж останніх десятиріч, дає змогу дійти висновку про наявність детермінуючих нейрофізіологічного (О. Боряк, С. Конопляста, О. Лянна, О. Ромась, Є. Соботович, В. Тарасун), нейробиологічного (Т. Дегтяренко, Н. Лопатинська, Н. Павлова, В. Тарасун), нейропсихологічного (Н. Гаврилова, А. Голуб, Ю. Коломієць, Н. Лопатинська, І. Мартиненко, Н. Пахомова, В. Тарасун, М. Шеремет), нейро-

/психолінгвістичного (Л. Андрусишина, О. Аркадьєва, Л. Бартєнєва, Г. Грибань, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, З. Мартинюк, Т. Мельніченко, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Тенцер, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко) векторів розвитку, що пов'язано з гострою потребою в урахуванні диференційованих глибинних механізмів, схожих за зовнішніми проявами особливостей мовлення, здатності дитячого організму до саморегуляції і саморозвитку та необхідністю створення пристосувального середовища до потреб осіб в умовах різного лінгвістичного дисбалансу.

Нейроракурс означених досліджень, а також проведення мультидисциплінарних наукових розвідок знайшли відображення в обґрунтуванні дефініцій «нейрологопедія», «нейрологопедичний підхід» (Дегтяренко & Павлова, 2016, 2019), їхній практичній імплементації (Павлова, 2016, 2017), дослідженні та систематизації відомостей про історичні витоки зародження нейрологопедичного напрямку логопедичної допомоги (Лопатинська, 2018), аналізі нейростимуляційних технологій мовленнєвих зон (Лопатинська, 2020), що дало змогу розкрити переважно клінічний аспект надання логопедичних послуг, який є особливо цінним для організації раннього втручання.

Мета статті полягає у розкритті сутності сучасного нейро-психо-лінгво-синергетичного підґрунтя організації логопедичного супроводу осіб з особливими мовленнєвими потребами, що представлена у контексті створення вітчизняної концепції нейрологопедії як надійного «наукового каркаса» для визначення ключових дефініцій і дієвого інструмента надання логопедичної допомоги, а також інноваційного напрямку підготовки майбутніх фахівців.

Процедура дослідження передбачала: аналіз та узагальнення світового і вітчизняного досвіду надання логопедичної допомоги особам з особливими мовленнєвими потребами у ракурсі пріоритетності нейро-психо-лінгво-синергетичного підґрунтя моделювання логопедичного супроводу; наукове обґрунтування актуальності створення сучасної гнучкої трансформаційної системи розробки ергономічних нейро-психо-лінгво-синергетичних моделей індивідуальної підтримки осіб з дефіцитом функції мовлення; створення

вітчизняної концепції нейрологопедії як дієвого інструмента імплементації фундаментальної ідеї розробки вказаних вище персоналізованих моделей формування мовлення на основі визначення нейропсихолінгвістичних механізмів його недосконалості (поняття про які розроблено і репрезентовано нами) у кожному конкретному випадку, а також як інноваційного напрямку підготовки майбутніх фахівців до вирішення завдань підвищеної складності у процесі логопедичної практики; розроблення та впровадження змістового модуля «Нейрологопедичні стратегії формування мовлення» робочої навчальної програми «Нейрологопедія» у контекст підготовки студентів другого (магістерського) рівня освітньої програми «016.00.01 Логопедія» спеціальності «016 Спеціальна освіта» науковцем, завідувачкою відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України і викладачкою, доценткою кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, а також професоркою кафедри **логопедії та інноваційних технологій в інклюзії** Факультету управління Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Е. Данілавічюте.

Результати дослідження. Присутність стійкої тенденції зростання «складних випадків» у світовій (Morgan, 2013) та вітчизняній логопедичній практиці (Лопатинська, 2018), яка спостерігається упродовж доволі тривалого часу (близько 50 років), сприяла уточненню фенотипів лінгвістичного дефіциту, нейробиологічної природи його виникнення, відкриттю FOXP2 – першого гена, пов'язаного з первинною мовленнєвою недосконалістю. Дослідження у галузях молекулярної генетики та нейровізуалізації прислужилися підґрунтям для розроблення інноваційних біотехнологій на основі точних і ефективних можливостей генетичної маніпуляції, миттєвої візуалізації процедури обробки інформації у центрах мозку, що своєю чергою слугувало поштовхом до подальшого вивчення взаємозв'язку генів, мозку і поведінки, у тому числі в контексті виражених особливостей розвитку функції мовлення, що традиційно мають назву «тяжкі порушення мовлення» в Україні.

З метою систематичного експериментального аналізу сучасні нейровчені (neuroscientists) використовують процедуру спрощення – поділу нейронауки на дрібні ділянки, які мають ієрархічність і представлені декількома рівнями: молекулярним, клітинним, системним, поведінковим і когнітивним (Bear, Connors & Paradiso, 2016). Молекулярна нейронаука, як базовий рівень, шукає відповіді на питання, що стосуються ролі молекул для функцій мозку (яку посередницьку місію вони виконують для зв'язку нейронів між собою, як контролюють циркулюючі до тіла нейрона та з нього речовини, здійснюють менеджмент зростання нейронів та збереження і відтворення інформації про минулий досвід). Далі йде клітинна нейронаука, у контексті якої відбувається з'ясування результатів сумісної роботи молекул, від якої залежить унікальність властивостей нейронів: їхній тип та відповідно до нього функція, спроможність впливу одних нейронів на інші, особливості їхнього об'єднання у процесі ембріонального розвитку, виконання різноманітних операцій. Питання формування складних схем, які утворюються певною групою нейронів, що виконують спільну функцію, наприклад зорову, слухову, рухову, мовленнєву та ін., є предметом вивчення системної нейронауки. Цей напрям досліджень дає змогу аналізувати «зорову систему», «слухову систему», «рухову систему», «мовленнєву систему» та ін. як такі, що мають свій власний канал зв'язку з мозком, а відтак спираються на певну нейронну мережу, що забезпечує алгоритм розпізнавання чуттєвої інформації, якість сприймання зовнішнього світу, прийняття рішень щодо реакції на них і виконання певних рухів. Здатність нейронних систем об'єднуватися, породжуючи інтегровану поведінку, наприклад на основі різних форм пам'яті для різних систем (зорової, слухової, рухової, мовленнєвої та ін.), продукувати різноманітну палітру реакцій, пристосовуючись до факторів навколишнього та внутрішнього середовища, а водночас провокуючи зміни у структурі та функціях мозку на клітинному та системному рівнях, що становить поняття нейропластичності, – нині є предметом вивчення поведінкової нейронауки. Аналіз нейромеханізмів, що відповідають за вищі рівні розумової діяльності людини, до яких належать свідомість, уява і мовлення, відбувається на рівні когнітивної нейронауки.

Упродовж 29 років нейроскладова є постійним та невід’ємним компонентом фундаментальних та прикладних досліджень науковців відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (сучасний склад учених та їхній доробок представлено на сайті Інституту: https://ispukr.org.ua/?page_id=748), який у 1995 році очолила видатна вітчизняна вчена Є. Соботович – засновниця напряму вивчення мовленнєвого дефіциту з позицій психолінгвістичного підходу, що передбачає першою чергою врахування нейрофізіологічних механізмів організації функції мовлення, а на цьому ґрунті – аналіз стану сформованості вищих психічних функцій різної модальності як важливої передумови породження і становлення лінгвістичної компетентності та її надійної підтримки упродовж усього подальшого життя особи з особливими мовленнєвими потребами. Учнями та адептами Є. Соботович (Л. Андрусина, О. Аркадьєва, Л. Бартенєва, Г. Грибань, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, З. Мартинюк, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко) здійснено низку дисертаційних досліджень, на основі яких створено державні стандарти, навчальні й корекційно-розвивальні програми, підручники, посібники, методичні рекомендації та дидактичні матеріали для впровадження сучасних вітчизняних технологій індикації, аналізу порушень мовлення та моделювання гнучкого освітнього простору з урахуванням отриманих експериментальних даних у контексті ідей і досягнень нейропсихолінгвістики, а також учіння про нейродинаміку (нейродинамічна основа моделювання мовлення та дрібної моторики при ДЦП (Данілавічюте, 2015).

Результати експериментальних досліджень вчених відділу логопедії свідчать про те, що дитина, незалежно від прояву базових особливостей розвитку, може потребувати задоволення різних типів освітніх потреб, що й визначило новий напрям наукового пошуку в контексті навчання дітей з особливими мовленнєвими потребами, які отримують освітні послуги у дошкільних та загальноосвітніх закладах. Відтак концептуальне ядро закономірного продовження означених ідей в історії розвитку вітчизняної логопедії становить обґрунтування провідної ролі *психолінгвосинергетичного підходу* (Данілавічюте,

2021), який дає змогу не лише проаналізувати особливості прояву кожного з порушень мовленнєвого розвитку з урахуванням нейрофізіологічного механізму його виникнення, визначити стан розвитку вищих психічних функцій різної модальності та встановити рівень лінгвістичного дефіциту, а і виявити індивідуальні пристосування до нього як результат самоорганізації організму (у контексті теорії синергетики) і адаптації до навколишнього середовища, що робить структуру порушення унікальною, проявляється як через безпосередньо мовленнєву складову розвитку, так і через інші сфери функціонування та життєдіяльності дитини (фізичну, когнітивну, емоційно-вольову, соціальну), які своєю чергою нині зазнають негативного впливу внаслідок виникнення кризових ситуацій (пандемія, війна). Означений ракурс усвідомлення сутності особливих мовленнєвих потреб потребує розробки відповідного алгоритму організації логопедичного супроводу, що й окреслює **нейро-психо-лінгво-синергетичний** зміст подальших досліджень.

Актуальність психолого-педагогічного (Н. Бабич, Н. Базима, І. Брушневська, О. Ласточкіна, В. Кисличенко, І. Марченко, О. Мілевська, Ю. Пінчук, О. Ревуцька, Н. Савінова, К. Тичина, О. Ткач, Н. Федорова, Т. Швалюк, А. Яковенко) та зростаюча роль інклюзивного (Н. Базима, Е. Данілавічюте, Л. Коваль, З. Ленів, І. Мартиненко, О. Олефір, Ю. Пінчук) напрямів розвитку вітчизняної науки дають змогу збагачувати теоретичне підґрунтя організації логопедичного сервісу як невід'ємної складової надання освітніх послуг з урахуванням сучасних досягнень нейронаук, психології, лінгвістики та синергетики. З огляду на означений спосіб подальшого наукового пошуку розроблено інноваційну концепцію визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими мовленнєвими потребами (Данілавічюте, 2021) у контексті створення методичних рекомендацій для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі (Прохоренко, Ярмола, Набоченко, Данілавічюте, Ільяна, Костенко, Чеботарьова, Литовченко, Бабяк, Недозим, Омельченко, Блеч, Трикоз, Гладченко, Трофименко, Рібцун, Мартинюк, Довгопола, Жук, Грибань & Курінна, 2021). Сутність концепції

полягає у новому ракурсі трактування особливостей мовленнєвого розвитку, який дає змогу аналізувати їх з позицій саме освітнього критерію, що є вкрай необхідною вимогою сьогодення з огляду на потребу в облаштуванні пристосувального освітнього середовища. У концепції розкрито поняття «трудність», «бар'єр», репрезентовано алгоритм аналізу особливостей розвитку мовлення з позицій нейро- та психо- складових, а також освітнього критерію, запропоновано психолінгвосинергетичну технологію визначення ступеня прояву індивідуальних функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів (критерії, показники), репрезентовано ієрархію усіх можливих труднощів, які можуть бути притаманними дітям з базовими особливостями мовленнєвого розвитку. Цінність та новизна полягають у тому, що концепція надає ключ для кваліфікованої адаптації навчального матеріалу та модифікації процесу отримання знань шляхом зіставлення психолінгвістичної структури завдань з індивідуальним механізмом виникнення мовленнєвого дефіциту, що дає змогу розробити стратегію вибору і моделювання стимулюючого дидактичного лінгвістично-комфортного простору. Нині відбувається втілення означених новацій у практику роботи з дітьми з мовленнєвими потребами через створення інструментарію науково-методичного спрямування, його апробацію та експериментальне підтвердження дієвості з метою «озброєння» фахівців технологією точної кваліфікації мовленнєвого дефіциту і надання допомоги у випадках різного ступеня його прояву.

Накопичений досвід досліджень та стрімкий прогрес важливих для розв'язання проблем розвитку мовлення наук закономірно сприяли переосмисленню завдань, які стоять перед логопедичною наукою, що дало змогу виявити стійку тенденцію поступового розширення їхнього кола. Так, наукова думка рухалася від необхідності визначення особливостей фонетико-фонематичного, лексико-граматичного розвитку мовлення, читання та письма і їхнього подолання з опорою на сучасні уявлення про мозкову організацію функції мовлення до поступового виникнення потреби в урахуванні у кожному окремому випадку цілісного нейро-психо-лінгвістичного механізму їхнього виникнення (який здебільшого виступав спочатку як епіфеномен – супровідне, другорядне

явище, не розглядався як обов'язкова складова процедури дослідження), а також розроблення технологій безпосереднього впливу на означений механізм (що почав набувати статусу феномену в контексті досліджень), невід'ємною складовою якого є синергетичний компонент – індивідуальні пристосування особи – до власного дефіциту мовлення. Варто зауважити, що ідеї «урахування означеного механізму» (у репрезентованій вище інтерпретації) виникнення особливостей мовлення або «впливу на нього» при наданні логопедичних послуг набули розвитку лише у спеціально організованих дослідженнях, зокрема науковців відділу логопедії, та у практичній роботі високопрофесійних фахівців, які емпіричним шляхом дійшли висновку про нагальність здійснення аналізу індивідуального механізму виникнення і прояву недосконалої мовлення, а не обмежилися винятково обізнаністю із сучасними уявленнями про його мозкові механізми в цілому.

Описаний досвід наукового пошуку значно виходить за межі традиційної логопедії і створює прецедент для осучаснення змісту логопедичного супроводу як невід'ємної складової цілісного психолого-педагогічного супроводу осіб з особливостями функції мовлення з метою створення адаптивно-превентивного і освітньо-розвивального середовища для їхньої підтримки, що передбачає своєчасне виявлення та задоволення особливих потреб з позицій біо-психо-соціальної моделі розвитку, яка дає змогу виокремлювати механізми мовленнєвого дисбалансу (встановлювати їхню нейро-психо-лінгвістичну основу), індивідуальні пристосування до них (визначати їхню синергетичну основу), оцінювати місце і ступінь впливу лінгвістичного дефіциту не лише на мовленнєву, а і на інші сфери функціонування (фізичну, когнітивну, емоційно-вольову, соціальну), з яких складається побутовий і освітній контент життєдіяльності. Унікальність індивідуальних потреб, що розглядається у світлі сучасної теорії людського капіталу (знань, умінь, навичок, набутого досвіду внаслідок інвестування першою чергою в розвиток людини: її здоров'я і освіти) дає підстави аналізувати особливі освітні потреби, зокрема мовленнєві, з точки зору їхньої нейро-психо-лінгво-синергетичної автентичності, котра потребує такого реагування з боку суспільства, яке могло би «адресно», а відтак

раціонально і ефективно, здійснити своєчасну пропедевтику їхнього виникнення або успішно задовольнити їх. З огляду на різноманітність і складність завдань в умовах багатоваріантності потреб виникає необхідність в універсальності і гнучкості системи їхнього задоволення. Імплементация такого підходу в практику організації допомоги особам з особливими мовленнєвими потребами, з одного боку, потребує подальшого вдосконалення науковцями концептуального алгоритму логопедичного супроводу – гнучкої трансформаційної системи допомоги, фундамент якої становлять вітчизняні й зарубіжні наукові дослідження, що прислужуються для розробки його ергономічних нейро-психолінгво-синергетичних моделей індивідуальної підтримки, а, з іншого, – організації підготовки майбутніх учителів-логопедів – носіїв знань про особливості мовленнєвого розвитку, їхнє визначення і шляхи компенсації з означених позицій.

Усе викладене вище аргументує необхідність виокремлення «спеціального науково обґрунтованого простору», який міг би об'єднати та репрезентувати весь арсенал представлених теоретичних та практичних надбань з метою підготовки високоякісних фахівців для підвищення спроможності реагування на запити суспільства різного ступеня складності. Водночас такий простір має враховувати ієрархічну структуру біо-психо-соціальної моделі розвитку в цілому, і функції мовлення зокрема. На наше переконання, роль цього простору може виконувати окремий навчальний предмет у контексті загальної підготовки учителів-логопедів. Так, у 2021 році вперше було створено (Е. Данілавічюте), а у 2023 році доповнено (Н. Лопатинська) зміст робочої навчальної програми «Нейрологопедія». Нині її впровадження відбувається у контексті підготовки студентів другого (магістерського) рівня освітньої програми «016.00.01 Логопедія» спеціальності «016 Спеціальна освіта» кафедрою спеціальної та інклюзивної освіти (засновниця та завідувачка кафедри – докторка педагогічних наук О. Мартинчук) Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Один зі змістових модулів програми цієї навчальної дисципліни – «Нейрологопедичні стратегії формування мовлення» (авторка і викладачка

Е. Данілавичюте; організаційно-технічну підтримку здійснено Н. Бабич), який було створено на основі світових передових ідей та останніх результатів вітчизняних наукових досліджень, що репрезентовані вище. Водночас авторка впроваджує робочу навчальну програму «Нейрологопедія» у контексті підготовки тієї самої категорії студентів кафедрою **логопедії та інноваційних технологій в інклюзії** (засновниця та завідувачка кафедри – доктор педагогічних наук О. Джус) Факультету управління Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. За основну мету обрано формування у здобувачів вищої освіти дискурсивного нейрологопедичного мислення шляхом опанування теоретико-методологічних знань про нейропсихолінгвістичні механізми виникнення особливостей мовлення, стратегії впливу на них для подолання та попередження дефіциту мовленнєвої функції; практичних навичок роботи на основі засвоєних прийомів виявлення, компенсації та профілактики означених особливостей з позицій нейрологопедичного підходу.

Контент нового предмета зосереджено на детальному вивченні питань мобілізації нервової системи для вирішення лінгвістичних завдань з огляду на усвідомлення майбутніми фахівцями ролі змін на рівні внутрішньонейронної мікроциркуляції, аксонального транспорту, якості передачі імпульсів, що становить сутність нейродинаміки як характерної ознаки індивідуальної здатності особи адаптуватися до когнітивних навантажень різної інтенсивності та зберігати баланс функціонування мозку в умовах логопедичного впливу. На наше глибоке переконання, ступінь успішності логопедичних послуг (особливо при аналізі «складних випадків») залежить, зокрема, від уміння фахівця правильно «зчитувати» поверховий інтерфейс, що завжди представлений моторною активністю тіла (у всіх проявах: від крупної загальної до дрібної моторики рук і артикуляційного апарату) та поведінкою особи у певному навколишньому середовищі, і наданий на розгляд нервовій системі – основному інтерфейсу – для підготовки нею необхідних пристосувань (синергетичної складової у нашій інтерпретації) для якомога успішної життєдіяльності в умовах недосконалості мовлення. Відтак від якості «зчитування» поверхневого інтерфейсу залежить точність створення процедури вивчення основного, який є

доступним для спостереження через інтегративну діяльність аналізаторних систем, що виступають індикатором стану вищих психічних функцій і мисленнєвих операцій відповідної модальності й відрізняються своєю єдністю розвитку в осіб з дефіцитом функції мовлення, роблячи його цілісний механізм виникнення унікальним і потребує у кожному випадку розроблення індивідуальної стратегії впливу. Конкурентоспроможність сучасного професіонала вже складно уявити без означених “hard skills”.

Нейрологопедія, як новий концепт вдосконалення системи підготовки майбутніх фахівців, закономірно спирається на раніше **(у контексті першого (бакалаврського) рівня освітньої програми)** набуті знання, уміння, навички і, на нашу думку, нині є невід’ємною складовою логопедії – її цариною, що використовує інструментарій попередження, виявлення і подолання особливостей мовленнєвого розвитку шляхом визначення їхніх нейропсихолінгвістичних механізмів та здійснення позитивного впливу на них через компенсацію лінгвістичного дефіциту на основі індивідуальної нейродинамічної організації діяльності мозку.

Мета нейрологопедії – розроблення методів виявлення, подолання і профілактики виникнення дефіциту функції мовлення з урахуванням індивідуальних особливостей нейродинамічної організації функціонування мозкових механізмів.

Завдання нейрологопедії – визначення алгоритму вивчення нейрологопедичного статусу особи з особливостями розвитку мовлення; розроблення моделей індивідуального нейрологопедичного профілю особи з особливостями розвитку мовлення; створення стратегії організації нейрологопедичної допомоги.

Успішне розв’язання поставлених завдань на шляху досягнення мети потребує чітких уявлень про мовленнєву діяльність у контексті сучасних нейронаук (Wang, Ji, Zhou & Wang Y., 2022): її структура у сукупності мотиву, цілі, дій та операцій, особистісних настановлень та результатів (продуктів) підлягає ретельному нейрологопедичному аналізу крізь призму збагачених сучасними даними знань про анатомо-фізіологічну, нейронну, соціальну основу

мовлення. До останніх належать відомості про ділянки мозку, що раніше не розглядалися як такі, що є дотичними до забезпечення функції мовлення; геном (25 000 генів людської ДНК, у тому числі **FOXP2**); нейронний склад мозку людини (86 мільярдів нейронів); нівелювання панівного твердження «*tabula rasa*» (чистий аркуш) стосовно новонародженої дитини та все більшу підтримку ідеї «*homo decens*» (вид, який навчає себе сам) у ставленні до людини, що дає змогу розглядати освіту як основний акселератор (пришвидшувач) мозку, за влучним виразом Станіслава Деана, а «научуваність» (здатність до навчання або послідовне формування моделі світу в нейронній мережі у світлі теорії Томаса Байеса) – як таку, котра приходить на допомогу генам за умови оптимізації навчального навколишнього середовища; головну властивість кіркових нейронних мереж – пластичність, від якості якої залежить можливість адаптуватися до «вхідних сигналів» – налаштовувати і регулювати власні синапси (місця контакту нейронів за Чарльзом Шеррінгтоном, 1897р.) у відповідь на поступаючі до мозку імпульси, що націлює фахівця на організацію процесу моделювання мовлення за допомогою використання потенціалу індивідуальних нейронних мереж з огляду на поточний стан параметрів ментальної моделі мови і мовлення.

Усе зазначене вище свідчить про те, що компетентність фахівця-нейрологопеда має пряму кореляцію не лише з арсеналом мультидисциплінарних знань, а водночас зі здатністю бути носієм особливого типу мислення, що дає змогу доходити правильних висновків на основі зв'язного логічного міркування, виявляючи достатню гнучкість у процесі прийняття поточних і остаточних рішень. Саме такий тип мислення прийнято називати дискурсивним (від лат. *discursus*).

На нашу думку, дискурсивне нейрологопедичне мислення фахівця – форма розумового процесу, за допомогою якого відбувається послідовний моніторинг варіантів прояву дефіциту мовлення з метою виявлення його нейропсихолінгвістичного механізму виникнення, а також подолання шляхом впливу на нього, коли кожен наступний крок обумовлений результатом попереднього, і потребує застосування навчально-методичного інструментарію,

який має бути піддано ретельному психолінгвістичному аналізу (моніторингу відповідності змісту завдань стану розвитку психологічної та лінгвістичної складових особи). Означений тип мислення становить основу специфічного підходу, що виступає як теоретико-методологічне підґрунтя організації нейрологопедичного напрямку логопедичної допомоги.

Вважаємо, що нейрологопедичний підхід передбачає виявлення нейропсихолінгвістичних механізмів виникнення мовленнєвого дефіциту, а також їхню компенсацію шляхом логопедичного впливу на них з урахуванням особливостей індивідуальної нейродинамічної організації діяльності мозку.

З огляду на представлену нами логіку міркувань, нейропсихолінгвістичний механізм виникнення мовленнєвого дефіциту – ієрархічна сукупність особливостей розвитку і функціонування нейрофізіологічної, психологічної та лінгвістичної складових забезпечення мовленнєвої діяльності, а також особливостей індивідуальної адаптації до мовленнєвого дефіциту, яка обумовлює унікальну нейродинамічну основу для подальшого моделювання мовлення. Коректне визначення означеного механізму потребує чіткого нейрологопедичного алгоритму – набору одиниць аналізу, що передбачають здійснення послідовної процедури діагностики з урахуванням усіх можливих компонентів кожної з його складових. Цілісне уявлення про механізм виникнення мовленнєвого дефіциту видається можливим отримати через складання нейрологопедичного статусу та профілю особи.

Нейрологопедичний статус – сукупність стабільних значень нейро-психо-лінгво-адаптаційних параметрів особи з особливостями мовленнєвого розвитку.

Нейрологопедичний профіль – сукупність стабільних рис або якостей, що проявляються через нейро-психо-лінгво-адаптаційні параметри особи з особливостями мовленнєвого розвитку у різних сферах її життєдіяльності.

Визначений через нейрологопедичний статус і профіль особи нейропсихолінгвістичний механізм виникнення мовленнєвого дефіциту виступає основою для розроблення індивідуальної стратегії нейрологопедичного впливу: добір інструментарію у вигляді спеціальних завдань відбувається з огляду на ретельний аналіз психолінгвістичної структури кожного з них та зіставлення

результатів з виявленим механізмом, що дає змогу здійснювати необхідні адаптації та модифікації, «точково» реагуючи на наявні потреби. Такий підхід дає змогу використовувати весь існуючий нині арсенал логопедичних, нейропсихологічних, психолого-педагогічних навчально-методичних матеріалів, суворо дотримуючись нейрологопедичних позицій (на жаль, нині часто відбувається механічне перенесення прийомів нейропсихологічного впливу до логопедичної практики, на основі чого такій допомозі привласнюється назва «нейрологопедичної»).

Висновки та перспективи подальших досліджень. З теоретичної точки зору перспектива подальших досліджень передбачає визначення теорій, дефініцій та дескрипторів (інформаційних структур, що описують дані досліджуваних явищ), які покладено в основу розуміння сутності нейро-психо-лінгво-синергетичного моделювання логопедичного супроводу осіб з особливими мовленнєвими потребами; подальше вивчення стану логопедичного супроводу і окреслення існуючих проблем його організації; здійснення наукового аналізу отриманих у процесі дослідження даних з метою подальшого розроблення концептуального алгоритму нейро-психо-лінгво-синергетичного моделювання логопедичного супроводу означеної категорії осіб. Практична площина проблеми дає змогу розглядати систему логопедичного супроводу осіб з дефіцитом функції мовлення як процес, що передбачає обґрунтування змісту та визначення методичних засад, форм та технологій надання ефективної допомоги означеній категорії осіб, а також перевірку ефективності застосування системи їхнього логопедичного супроводу; розроблення технології створення ергономічних нейро-психо-лінгво-синергетичних моделей індивідуальної підтримки осіб з особливостями розвитку мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавичюте, Е. А. (2021). Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими потребами. *Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей: матеріали VII Міжнар. конгр. зі спец. педагогіки та психології* (с. 47–55). Київ. <https://lib.iitta.gov.ua/728928/1/D1%т-47-55.pdf>

2. Данілавичюте, Е. А. (2015). Нейродинамічна основа моделювання мовлення та дрібної моторики в контексті комплексної технології надання допомоги при ДЦП. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (4), 8-16.

3. Дегтяренко, Т. В., & Павлова, Н. В. (2019). Актуальність міждисциплінарного та нейропсихологічного підходів до діагностики тяжких порушень мовлення у дітей раннього віку. *Наука і освіта*, 8, 30–37.

4. Дегтяренко, Т., & Павлова, Н. (2016). Нейрологопедичний підхід у діагностиці та корекції тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1, 38–46. http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2016_1_6

5. Лопатинська, Н. А. (2018). Історія становлення та розвитку нейрологопедичних досліджень: клінічний аспект. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*, 11, 186–202. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_11_20

6. Лопатинська, Н. (2020). Нейростимуляційні технології у логопедичній практиці з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 3(24), 3–11. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/31032020/7011

7. Павлова, Н. В. (2016). Доцільність використання звукових нейромодуляцій в практиці ранньої корекції тяжких порушень мовлення у дошкільнят. У *Збірник наукових праць «Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)»* (Вип. 7, Т. 1, с. 302–316). Кам'янець-Подільський: «ПП Медобори-2006».

8. Павлова, Н. В. (2017). *Формування комунікативної активності у немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку засобами інноваційних технологій* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03). Одеса.

9. Прохоренко, Л. І., Ярмола, Н. А., Набоченко, О. О., Данілавичюте, Е. А., Ільяна, В. М., Костенко, Т. М., Чеботарьова, О. В., Литовченко, С. В., Бабяк, О. О., Недозим, І. В., Омельченко, І. М., Блеч, Г. О., Трикоз, С. В., Гладченко, І. В., Трофименко, Л. І., Рібцун, Ю. В., Мартинюк, З. С., Довгопола, К. С., Жук, В. В., Грибань, Г. В., & Курінна, В. Р. (уклад.). (2021). *Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://bit.ly/3mzL8sZ>

10. Abou-Khalil, R., & Webb, W. G. (2023). *Neurology for the speech-language pathologist*. Butterworth-Heinemann.

11. Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2016). *Neuroscience : exploring the brain* (4th ed., international ed). Wolters Kluwer.

12. Burns, M. S. (2020). *Cognitive and communication interventions: Neuroscience applications for speech-language pathologists* (Vol. 1). Plural Publishing.

13. Jahanaray, M., Jahanaray, A., & Zohoorian, Z. (2022). Brain regions involved in speech production, mechanism and development. *Neuroscience Research Notes*, 5(4), 178. <https://doi.org/10.31117/neuroscirn.v5i4.178>
14. Kearney, E., & Guenther, F. H. (2019). Articulating: The neural mechanisms of speech production. *Language, Cognition and Neuroscience*, 34(9), 1214–1229. <https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1589541>
15. Morgan, A. (2013). Speech-language pathology insights into genetics and neuroscience: Beyond surface behaviour. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15(3), 245–254. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.777786>
16. Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400854677>
17. Wang, Y., Ji, Q., Zhou, C., & Wang, Y. (2022). Brain mechanisms linking language processing and open motor skill training. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, Article 911894. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.911894>

REFERENCES

1. Danilavichutie, E. A. (2021). Innovatsiina kontseptsiia vyznachennia funktsionalno-movlennievnykh osvitynykh trudnoshchiv u osib z osoblyvymy potrebamy. U *Dity z osoblyvymy potrebamy: vid rivnykh prav – do rivnykh mozhlyvostei: materialy VII Mizhnar. konhr. zi spets. pedahohiky ta psykholohii* (s. 47–55). Kyiv. <https://lib.iitta.gov.ua/728928/1/D1%Т-47-55.pdf> [in Ukrainian].
2. Danilavichutie, E. A. (2015). Neurodynamichna osnova modeliuвання movlennia ta dribnoi motoryky v konteksti kompleksnoi tekhnolohii nadannia dopomohy pry DTsP. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, (4), 8-16.
3. Dehtiarenko, T. V., & Pavlova, N. V. (2019). Aktual'nist' mizhdistsyplinarnoho ta neyropsikhologichnogo pidkhodiv do diagnostyky tyazhkykh porushen' movlennya u ditey rann'oho viku. *Nauka i osvita*, 8, 30–37. [in Ukrainian].
4. Dehtiarenko, T., & Pavlova, N. (2016). Neyrologopedychnyi pidkhid u diagnostytsi ta korektsii tyazhkykh porushen' movlennya u ditey doshkil'noho viku. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 1, 38–46. http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2016_1_6 [in Ukrainian].
5. Lopatyns'ka, N. A. (2018). Istoriia stanovlennia ta rozvytku neirologopedychnykh doslidzhen: klinichni aspekt. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*. Pedahohichni nauky, 11, 186–202. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_11_20 [in Ukrainian].
6. Lopatyns'ka, N. (2020). Neurostimuliatsiini tekhnolohii u lohopedychnii praktytsi z ditmy doshkilnoho viku z tiazhkymy porushenniamy movlennia. *International Journal of Innovative*

Technologies in Social Science, 3(24), 3–11. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/31032020/7011 [in Ukrainian].

7. Pavlova, N. V. (2016). Dotsilnist vykorystannia zvukovykh neiromoduliatsii v praktytsi rannoi korektsii tiazhkykh porushen movlennia u doshkilniat. U *Zbirnyk naukovykh prats «Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)»* (Vyp. 7, T. 1, s. 302–316). Kamianets-Podilskyi: «PP Medobory-2006». [in Ukrainian].

8. Pavlova, N. V. (2017). *Formuvannia komunikatyvnoi aktyvnosti u nemovlennievyykh ditei molodshoho doshkilnoho viku zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii* (dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.03). Odesa. [in Ukrainian].

9. Prokhorenko, L. I., Yarmola, N. A., Nabochenko, O. O., Danilavichiutie, E. A., Iliana, V. M., Kostenko, T. M., Chebotarova, O. V., Lytovchenko, S. V., Babiak, O. O., Nedozym, I. V., Omelchenko, I. M., Blech, H. O., Trykoz, S. V., Hladchenko, I. V., Trofymenko, L. I., Ribtsun, Yu. V., Martyniuk, Z. S., Dovhopola, K. S., Zhuk, V. V., Hryban, H. V., & Kurinna, V. R. (uklad.). (2021). *Metodychni rekomendatsii dlia inkluzyvno-resursnykh tsentriv shchodo vyznachennia katehorii (typolohii) osvitytrudnoshchiv u osib z OOP ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi*. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. <https://bit.ly/3mzL8sZ> [in Ukrainian].

10. Abou-Khalil, R., & Webb, W. G. (2023). *Neurology for the speech-language pathologist*. Butterworth-Heinemann. [in English].

11. Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2016). *Neuroscience : exploring the brain* (4th ed., international ed). Wolters Kluwer. [in English].

12. Burns, M. S. (2020). *Cognitive and communication interventions: Neuroscience applications for speech-language pathologists* (Vol. 1). Plural Publishing. [in English].

13. Jahanaray, M., Jahanaray, A., & Zohoorian, Z. (2022). Brain regions involved in speech production, mechanism and development. *Neuroscience Research Notes*, 5(4), 178. <https://doi.org/10.31117/neuroscirn.v5i4.178> [in English].

14. Kearney, E., & Guenther, F. H. (2019). Articulating: The neural mechanisms of speech production. *Language, Cognition and Neuroscience*, 34(9), 1214–1229. <https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1589541> [in English].

15. Morgan, A. (2013). Speech-language pathology insights into genetics and neuroscience: Beyond surface behaviour. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15(3), 245–254. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.777786> [in English].

16. Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400854677> [in English].

17. Wang, Y., Ji, Q., Zhou, C., & Wang, Y. (2022). Brain mechanisms linking language processing and open motor skill training. *Frontiers in Human Neuroscience, 16*, Article 911894. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.911894> [in English].

УДК 37.013:376

Світлана Литовченко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку

E-mail: svetalitovchenko@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0003-0001-4667

[Researcher ID GLS-3925-2022](#)

Світлана Кульбіда,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу української жестової мови

E-mail: svk5554@gmail.com

ORCID ID orcid.org/0000-0002-0194-3495

[Researcher ID P-9547-2016](#)

Валентина Жук,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей
з порушеннями сенсорного розвитку

E-mail: valechka_zhuk@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0001-8183-5250

[Researcher ID Q-1331-2016](#)

Оксана Таранченко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу освіти дітей
з порушеннями сенсорного розвитку

E-mail: ukreditor@ukr.net

ORCID ID orcid.org/0000-0002-5908-3475

[Researcher ID P-69021-2016](#)

Ольга Вовченко,

доктор психологічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей
з порушеннями сенсорного розвитку

E-mail: olgawow4enko@gmail.com

ORCID ID orcid.org/0000-0002-4399-0118

[Researcher ID P-9297-2016](#)

Віра Литвинова,

старший науковий співробітник відділу освіти дітей
з порушеннями сенсорного розвитку

E-mail: surdovera@gmail.com

ORCID ID orcid.org/0000-0001-6014-184X

[Researcher ID P-6431-2016](#)

Ольга Рибак,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу української жестової мови
E-mail: khmelnysk.irts@gmail.com
ORCID ID orcid.org/0000-0001-7471-1508

Геннадій Міськов,

аспірант
E-mail: ittek@ukr.net
ORCID ID orcid.org/0000-0002-4135-8880

Svitlana Lytovchenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow,
Head of the Department of Education for Children
with Sensory Development Disorders

Svitlana Kulbida,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Ukrainian Sign Language Department

Oksana Taranchenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow,
Chief Researcher of the Department of Education of Children
with Sensory Development Disorders

Valentina Zhuk,

Candidate of Pedagogical Sciences (doctor of philosophy),
Senior Researcher of the Department of Education of Children
with Sensory Development Disorders

Vira Litvynova,

Senior Researcher of the Department of Education of Children
with Hearing Sensory Development Disorders

Olga Vovchenko,

Doctor of Psychological sciences, Senior Researcher,
Senior Researcher of the Department of Education of Children
with Sensory Development Disorders

Olga Rybak,

Candidate of Pedagogical Sciences (doctor of philosophy),
Senior Researcher of the Ukrainian Sign Language Department

Hennadii Miskov,

Postgraduate student

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

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

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗБАР'ЄРНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

ENSURING BARRIER-FREE EDUCATION FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Анотація. Безбар'єрність в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху передбачає усунення перешкод (бар'єрів), що безпосередньо чи опосередковано унеможливають або ускладнюють доступ до здобуття освіти, спілкування, участі у спільній діяльності тощо. *Мета статті:* висвітлення ключових аспектів організації освітнього середовища для дітей з порушеннями слуху в закладах дошкільної та загальної середньої освіти. *Методи дослідження:* теоретичний аналіз літературних джерел; аналіз нормативно-правових документів; узагальнення практичного досвіду реабілітації та навчання дітей з порушеннями слуху. Кожен учень унікальний, має унікальні потреби, широкий спектр здібностей, стилів навчання, володіє різними засобами спілкування тощо. Основні взаємопов'язані складові освітнього процесу, які потрібно враховувати при забезпеченні доступності для дітей з порушеннями слуху: комунікація (спілкування, участь, взаємодія, соціальні контакти, активність); навчання (знання, навички, уміння застосовувати знання, реалізація здібностей тощо); орієнтація в оточуючому середовищі, зокрема звуковому й візуальному. Важливий повний доступ до спілкування, навчання та соціальних контактів дитини, з урахуванням індивідуальних мовних, комунікативних потреб. Програми, допоміжні технології і приміщення повинні бути доступними, щоб допомогти учням використовувати свої сильні сторони, стати впевненими, самостійними і повноправними учасниками пізнавального, соціального й академічного досвіду. Оптимальне освітнє середовище для дітей з порушеннями слуху – це комунікативно насичене середовище: забезпечує повноцінний розвиток першої мови дитини; покращує когнітивні, соціальні та емоційні здібності; має «прямий доступ» (без перекладача) до спілкування з педагогами і достатню кількість однолітків, які розмовляють мовою дитини тощо.

Ключові слова: спеціальна педагогіка, особливі освітні потреби, освіта дітей з порушеннями слуху, діти з порушеннями слуху, безбар'єрність, доступність, освітнє середовище, комунікативні потреби.

Abstract. Barrier-free education for children with hearing impairments involves the removal of obstacles (barriers) that directly or indirectly make it impossible or difficult to access education,

communication, participation in joint activities, etc. The purpose of the article: to highlight key aspects of organizing the educational environment for children with hearing impairments in preschool and general secondary education institutions. Research methods: theoretical analysis of literary sources; analysis of regulatory documents; generalization of practical experience in the rehabilitation and education of children with hearing impairments. Each student is unique, has unique needs, a wide range of abilities, learning styles, possesses various means of communication, etc. The main interrelated components of the educational process that must be taken into account when ensuring accessibility for children with hearing impairments: communication (communication, participation, interaction, social contacts, activity); learning (knowledge, skills, ability to apply knowledge, implementation of abilities, etc.); orientation in the surrounding environment, in particular the sound and visual one. Full access to communication, learning, and social interactions is important, taking into account the child's individual language and communication needs. Programs, assistive technologies, and accommodations should be available to help students build on their strengths and become confident, independent, and full participants in the cognitive, social, and academic experience. The optimal educational environment for children with hearing impairments is a communicatively rich environment that: provides for the full development of the child's first language; improves cognitive, social, and emotional skills; has «direct access» (without an interpreter) to teachers and a sufficient number of peers who speak the child's language, etc.

Key words: special pedagogy, special educational needs, education of children with hearing impairments, children with hearing impairments, barrier-free, accessibility, educational environment, communicative needs.

Актуальність дослідження. Безбар'єрність передбачає насамперед дотримання принципу універсального дизайну в організації навчання, тобто створення умов, максимально зручних та сприятливих для всіх дітей, і водночас не уникає застосування за потреби спеціальних додаткових пристосувань. Наприклад, не готувати окремі матеріали для дитини з особливими освітніми потребами, а запланувати такі способи презентації навчальної інформації, які б містили усні пояснення, зразки, наочні інструкції, дещо скороченні схематичні приклади тощо. Навіть те, що на перший погляд здається незвичним у класі (навчанні), може стати повсякденною практикою та сприяти успішності всіх учнів. Запропоновані рекомендації можна впровадити в щоденну роботу, якщо до навчання залучені діти з порушеннями слуху.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави констатувати висвітлення різних аспектів організації освітнього середовища для дітей з порушеннями слуху у працях українських вчених (Кульбіда, Литовченко, Таранченко, Жук, Федоренко & Литвинова, 2019; Литовченко, Жук & Литвинова, 2019; Кульбіда, Литовченко, Жук & Литвинова, 2020; Литовченко, 2020; Таранченко & Федоренко, 2020; Кульбіда, 2023; Кульбіда, Адамюк, Горова & Замша, 2023; Жук, Литвинова, Литовченко & Вовченко, 2023).

Актуальними у контексті проблеми є концептуальні та нормативні основи розвитку освіти в Україні (Концепція «Нова українська школа», 2016; Закон України «Про освіту», 2017; Закон України «Про дошкільну освіту», 2024; Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020), сучасні нормативні документи стосовно освіти дітей з особливими освітніми потребами, організації інклюзивного навчання (Положення про інклюзивно-ресурсний центр, 2017; Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, 2019; Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, 2021).

Мета статті: висвітлення ключових аспектів організації освітнього середовища для дітей з порушеннями слуху в закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

Основними **методами** визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел; аналізу нормативно-правових документів; узагальнення практичного досвіду реабілітації та навчання дітей з порушеннями слуху.

Результати дослідження. Безбар'єрність в освітньому процесі для дітей з порушеннями слуху передбачає усунення перешкод (бар'єрів), що безпосередньо чи опосередковано унеможливають або ускладнюють доступ до здобуття освіти, спілкування, участі у спільній діяльності тощо.

Основні взаємопов'язані складові освітнього процесу, які потрібно враховувати при забезпеченні доступності:

– *комунікація* (спілкування, участь, взаємодія, соціальні контакти, активність);

– *навчання* (знання, навички, уміння застосовувати знання, реалізація здібностей тощо);

– *орієнтація в оточуючому середовищі*, зокрема звуковому й візуальному.

Діти з порушеннями слуху як основний засіб спілкування використовують *словесну та (або) жестову мову*:

– словесна мова як основний засіб спілкування;

– жестова мова як основний засіб спілкування;

– володіння словесною та жестовою мовою, серед яких одна є основною (першою) мовою для дитини.

Основну мову, якою спілкується дитина, потрібно застосовувати як базову (першу) мову у навчанні. Важливе місце в навчанні дітей з порушеннями слуху належить опануванню словесного письмового мовленням (навички читання і письма).

Діти з порушеннями слуху сприймають інформацію частково *через слух* (залежно від ступеня зниження слуху, можливості компенсувати порушення слуховими апаратами або кохлеарними імплантатами) та *через зір* (важливий додатковий або основний канал отримання інформації при порушенні слуху).

Безбар'єрність в освітньому процесі для дітей зі зниженим слухом та дітей з кохлеарними імплантатами передбачає усунення перешкод у сприйманні звукової інформації шляхом поєднання таких заходів:

– дублювання інформації засобами, що можуть сприйматися через зір (візуально);

– забезпечення оптимальних умов для сприймання звукової інформації (частина дітей можуть її сприймати, але дещо спотворено, не в повному обсязі, за умови наявності наочності, відсутності зайвих шумів тощо);

– часткове спрощення усних повідомлень і письмових текстів, пояснення нових, незнайомих слів з опорою на наочність і досвід дитини.

Для дітей з порушенням слуху, для яких основним (або одним з основних) засобом спілкування є українська жестова мова, доступність передбачає використання жестової мови як мови спілкування й навчання разом зі словесною,

що зумовлює необхідність для педагога володіти жестовою мовою або використовувати послуги перекладача жестової мови.

Важливо наголосити, що порушення слуху впливає на розвиток мовлення дитини – сприймання та розуміння мовлення інших, власний пасивний (розуміє) та активний (використовує у спілкуванні) словниковий запас, формування звуковимови, опанування граматичних категорій мови тощо. Отож умовою успішного навчання є додаткова допомога в розвитку всіх сторін мовлення дитини.

Ще однією умовою безбар'єрності у разі порушенні слуху може бути додаткова підтримка у вивченні предметів мовного циклу, часткове (тимчасове) спрощення (зниження складності) словесних висловлювань – прості речення, пояснення незнайомих слів (зокрема за допомогою наочності), скорочення навчальних текстів тощо. Доступність також передбачає можливість презентації знань дитиною в різний спосіб, врахування труднощів в опануванні мови та мовлення.

Порушення слуху впливає на соціалізацію, налагодження комунікації (що є не менш важливим для розвитку дитини, ніж навчання). Тому необхідно забезпечувати відповідну підтримку, залучати до спільних видів роботи в групі, під час заходів, ігрової діяльності, створювати умови для самореалізації, виявлення здібностей тощо.

Спектр і ступінь труднощів дитини, напрями й обсяг підтримки залежать від багатьох чинників і є індивідуальними для кожної дитини.

Умовами забезпечення безбар'єрності є:

– вчасне виявлення порушень слуху в дитини, вчасне оптимальне слухопротезування, залучення до системи супроводу;

– забезпечення комунікації з дитиною з раннього віку з застосуванням різних засобів (словесна, жестова мова) залежно від індивідуальних потреб дитини й запитів батьків (комунікативно насичене середовище);

– рівний доступ до спілкування, навчання, участі та соціальних контактів дитини з урахуванням її індивідуальних мовних і комунікативних потреб (розвиток першої мови дитини; повноцінна комунікація з педагогами й

однолітками, які спілкуються мовою дитини й мають переваги соціального спілкування; врахування рівня слуху дитини, її можливостей і здібностей);

– застосування необхідних адаптацій змісту, методів і матеріалів з урахуванням унікальних потреб дитини (мова/мовлення, навчання, спілкування тощо);

– застосування сучасних підходів, методик, прийомів забезпечення доступності в навчанні, зокрема в інклюзивному класі: диференційоване викладання; множинні способи представлення навчального матеріалу тощо;

– доступність корекційно-розвиткових послуг (занять) з розвитку слухового сприймання, мовлення тощо відповідно до рекомендацій інклюзивно-ресурсного центру;

– доступність спілкування в жестомовному середовищі, занять з вивчення української жестової мови (якщо дитина спілкується жестовою мовою, педагоги обов'язково мають вільно володіти нею). Важливою є можливість спілкування з однолітками і дорослими, які мають порушення слуху (наявність соціальних зразків для наслідування забезпечують розвиток самосвідомості, комунікації, соціально-емоційне благополуччя);

– використання технічних засобів звукопідсилення, спеціальних допоміжних засобів, комп'ютерних корекційно-розвиткових та навчальних програм;

– програмне забезпечення (у смартфонах, ноутбуках тощо), що здійснює словесно-жестовий переклад, переклад усного мовлення на писемне, титрування;

– психологічна підтримка в адаптуванні до нових умов, соціалізації, подоланні психологічних проблем (зокрема, інколи діти можуть відмовлятися носити слухові апарати, користуватися ФМ-системою або іншими допоміжними пристроями, сидіти поруч з асистентом вчителя тощо, оскільки це привертає небажану увагу);

– відповідна підготовка педагогів, які пройшли навчання та мають досвід роботи з дітьми з порушеннями слуху;

– організація командної роботи вихователя (вчителя), сурдопедагога, психолога, сурдолога й інших фахівців, спільне планування процесу навчання;

– співпраця з батьками, допомога їм, забезпечення інформацією та навчальними матеріалами (за потреби);

– моніторинг прогресу й контроль розвитку дитини (комунікативних навичок, розвитку словесного мовлення та (або) володіння жестовою мовою, академічних успіхів, соціально-емоційного стану згідно з однаковими вимогами до всіх дітей). Якщо рівень розвитку дитини не досягає очікуваного прогресу, перелік і місце надання послуг необхідно переглянути та змінити (послуги мають базуватися на індивідуальних потребах дитини, а не на доступності ресурсів).

Підтримка учнів з порушеннями слуху в освітньому процесі передбачає:

– забезпечення достатнього освітлення для того, щоб бачити обличчя всіх, хто залучений або може бути залученим до розмови, та орієнтування в загальному контексті (ситуації) спілкування; бачити наочність, підписи тощо;

– розміщення дитини в класі, яке забезпечить їй звукову й зорову доступність, зокрема вибір місця ближче до вчителя та дошки;

– забезпечення можливості для дитини завжди бачити обличчя вчителя, коли він говорить (уникнення ситуацій, коли вчитель говорить, відвернувшись від дитини);

– дотримання слухової робочої відстані – відстані, на якій дитина здатна сприймати акустичні сигнали;

– зниження рівня загального шуму й відлуння, уникнення полілогу (говоріння по черзі) (мінімізація фонового шуму від внутрішніх (робота технічних засобів, переміщення стільців, навчального обладнання тощо) і зовнішніх (з коридорів, інших класів, вулиці, ігрових майданчиків тощо) джерел);

– дотримання природного темпу, гучності, виразності мовлення, артикуляції (занадто гучне та/або уповільнене мовлення утруднює розуміння);

– широке використання наочності, схем, таблиць, макетів, піктограм, інсценування тощо (підкріплення словесної інформації наочністю);

– надання зразка виконання завдання;

– використання підписів, дублювання усної інформації в письмовій формі, використання конспектів занять, фільмів і відео із субтитрами, слайдів з текстом, який озвучується тощо;

– уникання тривалого монологу вчителя, занадто розгорнутих речень; використання чітких, покрокових, візуалізованих інструкцій; зниження складності (за потреби) усних повідомлень і письмових текстів, пояснення нових, незнайомих слів, абстрактних понять з опорою на наочність і досвід дитини;

– збільшення часу на виконання завдань;

– повторення матеріалу та закріплення навичок перед переходом до вивчення нового;

– врахування специфічного слухо-зорового сприймання мовлення (зокрема, важкості записувати й одночасно слухати тощо);

– володіння вчителем жестовою мовою або залучення перекладача жестової мови (дотримання правил організації навчання за участі перекладача жестової мови), якщо дитина користується жестовою мовою;

– варіативність і множинність способів викладання навчального матеріалу вчителем, виконання завдань і презентації знань дітьми (замість усної відповіді запропонувати письмову; замість написання диктанту – інше письмове завдання, тест тощо);

– за потреби додаткова індивідуальна допомога в навчанні, консультування (додаткова підготовка до уроків і закріплення матеріалу після уроків з учителем, асистентом учителя, батьками);

– мотивування дитини за допомогою створення позитивної атмосфери з опорою на її досвід та інтереси, заохочення (підбадьорювати, хвалити, відзначати навіть найменші успіхи тощо).

Сучасні підходи, методики, прийоми, техніки забезпечення доступності у навчанні:

– *диференційоване викладання* фокусує увагу на тому, що всі учні різні, тож педагогу необхідно: виявити ці відмінності, створити відповідне освітнє середовище, яке уможливорює максимальну доступність учня до навчання та організувати освітній процес так, аби забезпечити ефективний навчальний досвід для кожного. Диференційоване викладання забезпечує доступність освітньої

програми, необхідну підтримку, успішне опанування змісту навчання і досягнення максимально можливих для кожного результатів.

Педагоги можуть обирати чи комбінувати такі підходи:

- *адаптувати*: зміст, процес, продукт навчальної діяльності;
- *варіювати вимоги* щодо ступеня виконання завдань учнями на окремому уроці або впродовж вивчення ширшої теми;
- *використовувати різноманітні методи*, що відповідають особливостям учнів (методи інтенсивного навчання в малих групах, підтримуючого навчання, попереднього ознайомлення з темою тощо) та *матеріали*.

Для реалізації принципів універсального дизайну пропонуємо:

- *множинні способи представлення навчального матеріалу*. Для належного усвідомлення та практичного використання учнями навчальні поняття презентуються на уроках у широкому діапазоні (розлого, стисло, у візуальній формі, схематично тощо). Увага зосереджується на поняттях, навичках, компетенціях, які учні мають опанувати за стандартом та програмою. Зміст навчання має містити одні і ті самі поняття для всіх учнів, проте міра їх складності (обсяг, широта, ступінь узагальнення тощо) варіюється (відповідно до можливостей різних дітей). Навчальний матеріал (або його окремі частини), що вивчається упродовж кількох уроків, в різні дні спрощується, деталізується, узагальнюється, ускладнюється. У процесі презентації навчального матеріалу, для всебічного розкриття змісту, надається якомога більше різноманітних прикладів. Широкий спектр прикладів допомагає учням засвоїти основоположні елементи навчального матеріалу і скласти їх у відповідну систему (ширшу чи вужчу – індивідуальну для кожного). В початковому презентуванні інформації виокремлюють найважливіше, уникаючи надмірної деталізації (так виділяють головні компоненти змісту). Зафіксувавши ці базові знання та постійно ефективно їх підтримуючи в учнів, педагоги поетапно розширюють та поглиблюють їх (для різних учнів по-різному);

- *множинні способи залучення до навчальної діяльності*. Види діяльності на уроці добираються з урахуванням рівня підготовленості учнів, стилів навчання та мислення, різних типів інтелекту, індивідуальних інтересів та

особливих потреб. Для цього застосовується низка ефективних навчальних стратегій (наприклад, кооперативне навчання, індивідуальне навчання, навчання в центрах, навчання з використанням технічних засобів та ін.).

У процесі опанування нового змісту попереднє обговорення головних ідей теми уроку проводиться з усім класом, потім учні мають взаємодіяти один з одним і спільно працювати (організовується робота парами чи в малих групах). Під час виконання завдань роботу групи учнів спочатку спрямовує педагог, згодом діти навчаються робити це самостійно. Формування і переформатування груп – динамічний процес, що змінюється залежно від змісту навчального матеріалу, запланованого виду діяльності, результатів оцінювання, тож принципи утворення груп не стали;

– множинні способи демонстрації набутих знань, умінь і навичок.
Завдання добираються так, щоб кожен з учнів розмаїтого учнівського колективу міг продемонструвати або проявити свої знання і розуміння по-різному (у прийнятний для кожного спосіб). Гнучкий підхід до продукту навчальної діяльності учня дає змогу використовувати різноманітні форми і способи його створення, презентації, передбачає різну міру складності, різні варіанти оцінювання.

Такі прийоми можуть полегшити навчання:

– короткий конспект (план) уроку (дає змогу орієнтуватися у ході уроку; можна давати кожному учневі або виводити його на екран; якщо учневі пропонують конспект на папері, можна між рядками зробити більший відступ, щоб учень міг вписувати свої коментарі);

– короткий конспект лекції із пропущеними ключовими словами (учні мають вписувати їх упродовж прослуховування лекції, це допомагає навчитися вести нотатки);

– структура уроку – візуальна опора, яка графічно представляє найважливіші етапи (ідеї, теми тощо) уроку;

– графічна презентація нового матеріалу у вигляді складання карти (схеми); карта дає змогу візуально поєднувати між собою більш або менш важливі поняття і встановлювати між ними зв'язки;

– зрозуміти інформацію, яка подається в усній формі, допоможе: використання простих речень і їх послідовна презентація; повідомлення про зміну виду роботи; усне подання інформації слід підкріплювати повторенням і унаочненням;

– щоб ефективніше залучити учнів до процесу обговорення, допомогти стежити за перебігом розмови, можна: дозволяти учневі сідати там, де йому зручно; називати того, хто буде говорити на ім'я; зробити коротку паузу, щоб учень звернув увагу на того, хто буде говорити; запропонувати учням не говорити одночасно; домовитися з учнем про певний знак, яким би він спокійно повідомляв педагогу, що не зрозумів поставленого завдання; записувати на дошці ключові слова; повторювати лаконічно, простими словами коментарі кожного учня; повідомляти про зміну теми, перехід до іншого виду роботи;

– презентація ключової інформації: для багатьох учнів важливе наочне підкріплення (домашні завдання, дати тестів і контрольних, терміни здачі проєктних робіт і щоденні оголошення мають доповнюватися наочністю, наприклад, записуватися на дошці; перед початком уроку на дошці можна записати план і ключові слова уроку тощо).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Під час організації освітнього процесу для дітей з порушеннями слуху варто звернути увагу на такі рекомендації:

– кожен учень унікальний, має унікальні потреби, широкий спектр здібностей, стилів навчання, володіє різними засобами спілкування тощо;

– важливий повний доступ до спілкування, навчання та соціальних контактів дитини, з урахуванням індивідуальних мовних, комунікативних потреб. Програми, допоміжні технології і приміщення повинні бути доступними, щоб допомогти учням використовувати свої сильні сторони, стати впевненими, самостійними і повноправними учасниками пізнавального, соціального й академічного досвіду;

– оптимальне освітнє середовище для дітей з порушеннями слуху – це «комунікативно насичене середовище»: забезпечує повноцінний розвиток першої мови дитини; покращує когнітивні, соціальні та емоційні здібності; має

«прямий доступ» (без перекладача) до спілкування з педагогами і достатню кількість однолітків, які розмовляють мовою дитини; враховується рівень слуху дитини та здібності; забезпечене кваліфікованим персоналом, який пройшов навчання, має досвід роботи з дітьми глухими або зі зниженим слухом; забезпечене доступом до загальноосвітньої програми з адаптаціями і модифікаціями з урахуванням унікальних потреб (мова/мовлення, навчання, спілкування); забезпечене повним доступом до всіх навчальних і позашкільних програм, ресурсних пропозицій, які практикуються у закладі освіти; забезпечене повним доступом до сервісів підтримки; має підтримку поінформованих батьків; має доступ до відповідних допоміжних технічних засобів для навчання.

Детальну інформацію щодо створення безбар'єрного середовища можна дізнатися з навчально-методичних посібників, які розміщено на сайті Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Е-ресурси).

ЛІТЕРАТУРА

1. Кульбіда, С., Литовченко, С., Таранченко, О., Жук, В., Федоренко, О. & Литвинова, В. (2019). *Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник*. Харків: Вид-во «Ранок». Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/719471/>
2. Литовченко, С., Жук, В., & Литвинова, В. (2019). *Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у дошкільлі: навч.-метод. посіб.* Київ: ФОП Симоненко О.І. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/729747/>
3. Кульбіда, С., Литовченко, С., Жук, В., & Литвинова, В. (2020). *Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник*. Харків: Вид-во «Ранок». Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/724437/>
4. Литовченко, С. (2020). *Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку : навчання та супровід: монографія*. Київ: ФОП Симоненко О.І. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/731670>
5. Таранченко, О., & Федоренко, О. (2020). *Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у початковій школі: навчально-методичний посібник*. Київ. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/730669/>
6. Литовченко, С., Таранченко, О., Жук, В., Шевченко, В., Литвинова, В., & Федоренко, О. (2021). *Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху : методичні рекомендації*. Кропивницький: Імекс-ЛТД. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776>

7. Кульбіда, С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: монографія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. Режим доступу: <https://doi.org/10.33189/isp21.01>.

8. Кульбіда, С.В. (2023). Соціокультурний дискурс української жестової мови в умовах сьогодення: монографія. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови. Режим доступу:

9. Кульбіда, С.В., Адамюк, Н.Б., Горова, О.В., & Замша, А.В. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб із порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: навчально-методичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Відділ української жестової мови. Режим доступу:

10. Жук, В.В., Литвинова, В.В., & Литовченко, С.В. (2023). Чути і спілкуватись. Крок за кроком з батьками. Методичний супровід та психологічна підтримка: навчально-методичний посібник для педагогів та батьків. Київ. Режим доступу: <https://ispukr.org.ua/?p=11486>

11. Жук, В.В., Литвинова, В.В., Литовченко, С.В., & Вовченко, О.А. (2023). Серія навчальних посібників за сферами розвитку для дітей дошкільного віку з порушенням слуху «Сходинки. Підтримаємо та допоможемо» (3 посібника). Київ. Режим доступу: <https://ispukr.org.ua/?p=11438>

REFERENCES

1. Kulbida, S., Lytovchenko, S., Taranchenko, O., Zhuk, V., Fedorenko, O. & Lytvynova, V. (2019). Navchannia ditei iz porushenniamy slukhu [Teaching children with hearing impairments]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». <https://lib.iitta.gov.ua/719471/> [in Ukrainian].

2. Lytovchenko, S., Zhuk, V., & Lytvynova, V. (2019). Novyi format osvitnoho seredovyscha: dity z porushenniamy slukhu u doskilli [A new format of the educational environment: children with hearing impairments in preschool]: navch.-metod. posib. Kyiv: FOP Symonenko O.I. <https://lib.iitta.gov.ua/729747/> [in Ukrainian].

3. Kulbida, S., Lytovchenko, S., Zhuk, V., & Lytvynova, V. (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz porushenniamy slukhu: navchannia ta rozvytok [Primary school students with hearing impairments: learning and development]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». <https://lib.iitta.gov.ua/724437/> [in Ukrainian].

4. Lytovchenko, S. (2020). Dity z porushenniamy slukhu rannoho ta doshkilnoho viku : navchannia ta suprovid : monohrafiia [Children with hearing impairments of early and preschool age: education and support: monograph]. K. : FOP Symonenko O.I. <https://lib.iitta.gov.ua/731670> [in Ukrainian].

5. Taranchenko, O., & Fedorenko, O. (2020). Novyi format osvitnoho seredovyscha: dity z porushenniamy slukhu u pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk [A new format of the educational environment: children with hearing impairments in primary school: educational and methodological guide]. Kyiv. <https://lib.iitta.gov.ua/730669/> [in Ukrainian].

6. Lytovchenko, S., Taranchenko, O., Zhuk, V., Shevchenko, V., Lytvynova, V., & Fedorenko, O. (2021). Suchasnyi kurykulum v osviti ditei z porushenniamy slukhu [Modern curriculum in the education of children with hearing impairment]: metodychni rekomendatsii. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731776> [in Ukrainian].

7. Kulbida, S.V. (2021). Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti nechuiuchykh uchniv [Peculiarities of the communicative activity of deaf students]: monohrafiia. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, viddil navchannia zhestovoi movy. Kyiv: Interservis. <https://doi.org/10.33189/isp21.01> [in Ukrainian].

8. Kulbida, S.V. (2023). Sotsiokulturnyi dyskurs ukraïnskoi zhestovoi movy v umovakh sohodennia [Sociocultural discourse of Ukrainian sign language in the present conditions]: monohrafiia. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Viddil ukraïnskoi zhestovoi movy. [in Ukrainian].

9. Kulbida, S.V., Adamiuk, N.B., Horova, O.V., & Zamsha, A.V. (2023). Komunikatyvna dostupnist osvitnoho seredovyscha dlia osib iz porushenniamy slukhu v umovakh suchasnykh vyklykiv [Communicative accessibility of the educational environment for people with hearing impairments in the context of modern challenges]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Viddil ukraïnskoi zhestovoi movy. [in Ukrainian].

10. Zhuk, V.V., Lytvynova, V.V., & Lytovchenko, S.V. (2023). Chuty i spilkuvatys. Krok za krokom z batkamy. Metodychnyi suprovid ta psykholohichna pidtrymka [Hear and communicate. (2023). Step by step with parents. Methodical support and psychological support]: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia pedahohiv ta batkiv. Kyiv. <https://ispukr.org.ua/?p=11486> [in Ukrainian].

11. Zhuk, V.V., Lytvynova, V.V., Lytovchenko, S.V., & Vovchenko, O.A. (2023). Seriiia navchalnykh posibnykiv za sferamy rozvytku dlia ditei doshkilnoho viku z porushenniam slukhu «Skhodynky. Pidtrymaemo ta dopomozhemo» [A series of teaching aids in the areas of development for preschool children with hearing impairments «Steps. We will support and help»] (3 posibnyka). Kyiv. <https://ispukr.org.ua/?p=11438> [in Ukrainian].

УДК 376.083.5:374-056

Володимир Шевченко,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри сурдопедагогіки
та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка,
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
ORCID iD: 0000-0003-0119-3206
shevchenko_volodumur@ukr.net

Volodymyr Shevchenko,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the M.D. Yarmachenko
Department of Surdopedagogy and Surdopsychology
Faculty of Special and Inclusive Education
Drahomanov Ukrainian State University

Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
м. Київ, 01601, м.Київ, вул. Пирогова, 9

Drahomanov Ukrainian State University
01601, Kyiv, st. Pirogov, 9

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

PEDAGOGICAL ASPECTS OF PREPARING FUTURE TEACHERS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Анотація. У статті проаналізовано педагогічні аспекти підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, яке стає все більш актуальним у сучасній освіті. В умовах глобалізації і соціальної диференціації система освіти потребує змін, спрямованих на забезпечення рівного доступу до навчання для всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних або психічних можливостей. Інклюзія в освіті вимагає від педагогів не лише знань, а й умінь адаптувати навчальні матеріали, враховувати індивідуальні особливості учнів та створювати сприятливе навчальне середовище.

Стаття підкреслює необхідність формування у майбутніх вчителів професійних компетентностей, зокрема вміння розробляти індивідуальні навчальні плани, ефективно застосовувати інклюзивні технології та методи, а також співпрацювати з батьками і фахівцями,

які працюють з дітьми з особливими потребами. Важливим аспектом є розвиток соціальних і емоційних навичок, які дають змогу вчителям створювати позитивну атмосферу в класі.

У статті аналізуються результати досліджень, які демонструють вплив підготовки вчителів на якість інклюзивного навчання; різноманітні програми підготовки, що існують в Україні та за кордоном, з акцентом на їхні сильні та слабкі сторони. Особливу увагу приділено використанню сучасних педагогічних технологій, таких як змішане навчання, проєктна діяльність та інші підходи, що сприяють інтеграції учнів з особливими потребами в загальноосвітній процес.

Крім того, у статті зазначаються виклики, з якими зустрічаються вчителі в інклюзивних класах, включаючи нестачу ресурсів, професійної підтримки та адміністративних вказівок. Запропоновані рекомендації щодо підготовки фахівців та вдосконалення навчальних програм можуть бути реалізовані під час проведення курсів підвищення кваліфікації, тренінгів, семінарів та стажувань в закладах освіти з досвідом реалізації інклюзивних практик.

Отже, стаття має на меті не лише підкреслити значення якісної підготовки майбутніх вчителів, а й зробити внесок у формування теоретичних засад інклюзивного навчання, що є важливим елементом розвитку сучасної педагогічної практики.

***Ключові слова:** інклюзивна освіта; діти з особливими освітніми потребами; модель; моделювання; компоненти (нормативно-правовий, теоретико-методологічний, мотиваційно-цільовий, змістовно-інформаційний, операційно-технологічний, організаційно-плануючий, емоційно-вольовий); супровід.*

Abstract. The article analyzes the pedagogical aspects of preparing future teachers for professional activities in an inclusive educational environment, which is becoming increasingly important in modern education. In the context of globalization and social differentiation, the education system needs to change to ensure equal access to education for all students, regardless of their physical or mental abilities. Inclusion in education requires not only knowledge, but also the ability to adapt teaching materials, take into account the individual characteristics of students and create a favorable learning environment.

The article emphasizes the need for future teachers to develop professional competencies, including the ability to develop individualized curricula, effectively apply inclusive technologies and methods, and collaborate with parents and professionals working with children with special needs. An important aspect is the development of social and emotional skills that allow teachers to create a positive classroom atmosphere.

The article analyzes the results of studies that demonstrate the impact of teacher training on the quality of inclusive education; various training programs that exist in Ukraine and abroad, with an emphasis on their strengths and weaknesses. Particular attention is paid to the use of modern

pedagogical technologies, such as blended learning, project-based learning, and other approaches that facilitate the integration of students with special needs into the general education process.

The article identifies challenges faced by teachers in inclusive classrooms, including a lack of resources, professional support, and administrative guidance. The proposed recommendations for professional development and curriculum improvement can be implemented through in-service training, workshops, seminars, and internships in educational institutions with experience in implementing inclusive practices.

Thus, the article aims not only to emphasize the importance of quality training of future teachers, but also to contribute to the formation of the theoretical foundations of inclusive education, which is an important element in the development of modern pedagogical practice.

Key words: inclusive education; children with special educational needs; model, modeling; components (normative and legal, theoretical and methodological, motivational and target, content and informational, operational and technological, organizational and planning, emotional and volitional); support.

Актуальність дослідження. Сьогодні інклюзія в багатьох країнах, зокрема в Україні, визнається одним із стратегічних напрямів розвитку освітньої системи. Це зумовлено соціально-педагогічними та законодавчими реформами, модернізацією освіти й гуманізацією суспільства. Освіта для осіб з особливими потребами займає важливе місце. Проте проблема навчання таких дітей залишається не до кінця розв'язаною. Серед ключових питань професійної освіти особливо виділяється проблема підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в умовах інклюзивного навчання. Як зазначено в Педагогічній Конституції Європи, «зміст педагогічної освіти має бути зорієнтований на формування у вчителя здатності навчити своїх учнів жити разом у сучасному глобалізованому світі, постійно поліпшуючи умови для гідного існування людини, а також забезпечувати їхнє вільне спілкування в контексті сталого людського розвитку» [1, с. 36].

Найважливішою компетенцією педагога XXI століття є створення навчального середовища, яке сприяє благополуччю кожної дитини та розвиває її духовний світ. Актуальність підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії зростає через кілька факторів: збільшення кількості дітей з інвалідністю, впровадження інклюзії в діяльність загальноосвітніх закладів, а також потребу в

інноваційних моделях навчання, які допомагають дітям соціалізуватися та адаптуватися. Крім того, суспільство потребує кваліфікованих фахівців, які мають важливі професійні якості, зокрема знання сучасних педагогічних технологій, здатність вирішувати професійні завдання у навчанні та наданні психолого-педагогічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами, а також позитивне ставлення до інклюзивної практики [3, с. 49].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема удосконалення професійної підготовки педагогів для роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, є предметом дослідження багатьох вчених, таких як Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Л. Коваль, С. Кульбіда, С. Литовченко, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, А. Шевцов, Л. Шипіцина та інших.

Мета статті – розглянути особливості підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Результати дослідження. Загальносвітова тенденція у сфері соціальної політики кінця ХХ початку ХХІ століття полягає у забезпеченні рівних можливостей в опануванні всіма дітьми різних ступенів освітнього стандарту. Нині відбувається переосмислення суспільством та державами свого ставлення до дітей із особливими освітніми потребами. Стає очевидною необхідність адаптації системи освіти до потреб дитини [3, с. 53].

Головний напрям інтеграційних процесів в освіті полягає у залученні дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл. Це привело до виникнення нового напрямку в педагогіці – інклюзивного навчання, яке ставить за мету забезпечення рівного доступу до отримання різних видів освіти і створення необхідних умов для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, рідної мови, культури, соціального та економічного статусу батьків, а також психічних і фізичних можливостей.

Цей підхід передбачає не лише адаптацію навчальних програм, а й створення підтримуючого середовища, де кожна дитина може відчувати себе частиною колективу, отримати необхідну підтримку і ресурси для свого розвитку. Основна мета інклюзії полягає в тому, щоб забезпечити всім дітям рівні

можливості для навчання та самореалізації, сприяючи їхній соціалізації та інтеграції в суспільстві [7, с. 1]. Водночас ми не можемо забувати про те, що не всі діти з особливими освітніми потребами можуть навчатися в умовах інклюзії. Таким дітям підходить спеціальна освіта і умови, що можуть забезпечити спеціальні школи.

Успіх організації інклюзивного навчання значною мірою залежить саме від професійної підготовки педагогів. Важливо, щоб вчителі мали належні знання та навички для роботи з дітьми з різними особливостями розвитку. Посилення психологопедагогічної підготовки вчителів стане запорукою ефективного навчання таких учнів, оскільки це допоможе адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб дітей. Крім того, важливо проводити просвітницьку роботу з батьками, щоб вони краще розуміли свою роль у навчальному процесі. Інформування про особливості інклюзивного навчання, можливості підтримки дітей вдома і у навчальному закладі допоможе створити більш позитивне середовище для всіх учасників освітнього процесу [7, с. 4].

Комплексний підхід, що містить удосконалення методичної підготовки вчителів і активну участь батьків, буде сприяти успішному впровадженню інклюзивного навчання в Україні. Педагогічна практика свідчить про те, що багато вчителів загальноосвітніх шкіл не мають достатньої підготовки для роботи в умовах інклюзії. Часто їхня недостатня професійна компетентність призводить до труднощів під час навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це також пов'язано з психологічними бар'єрами, які можуть виникати як у вчителів, так і у батьків та самих учнів.

З метою покращення підготовки фахівців виникає потреба у створенні моделей психолого-педагогічної та предметної підготовки майбутніх вчителів, які повинні охоплювати [5]:

1. Мотиваційний компонент. Формування усвідомлення важливості інклюзивного навчання і підвищення зацікавленості вчителів у цій сфері.
2. Змістовний компонент. Внесення до навчальних програм знань про особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, методи роботи з ними та принципи організації інклюзивного навчання.

3. Операційний компонент. Розвиток практичних навичок для роботи в класах з інклюзивним навчанням, охоплюючи психолого-педагогічні технології, комунікаційні стратегії та адаптацію навчальних матеріалів.

4. Психологічна підготовка. Робота з психологічними бар'єрами, розвиток емпатії та розуміння потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Важливо, щоб підготовка вчителів була цілісною та інтегрувала всі ці компоненти, оскільки їхня взаємодія забезпечить глибше розуміння інклюзивних практик і дасть змогу створити сприятливе навчальне середовище для всіх учнів.

Забезпечення належних умов для професійного розвитку педагогів є ключем до підвищення якості навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це передбачає не лише засвоєння знань, але й формування необхідних професійних умінь і соціальних відносин [4, с.171].

Основні аспекти підготовки вчителів для роботи в умовах інклюзії:

1. Психолого-педагогічні знання. Вчителі повинні оволодіти основами психології та педагогіки, що стосуються дітей з особливими потребами. Це охоплює знання про різні типи порушень розвитку та їх вплив на навчання.

2. Предметні знання. Вчителі повинні інтегрувати універсальні цінності у вивчення предметів, зокрема, виховувати моральні та етичні норми, які сприяють розумінню та підтримці розмаїття.

3. Спеціальні знання. Знання про адаптовані навчальні програми, методи та технології, що допомагають у навчанні і розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

4. Кваліфікація та компетенції. Вчитель має бути компетентним у моніторингу освітнього процесу, діагностиці особистісних якостей та навчальних умінь учнів. Це особливо важливо для виявлення сильних сторін і потенційних труднощів учнів.

5. Гуманістичний підхід. Учителі повинні намагатися створювати інклюзивне середовище, в якому кожна дитина відчуває себе прийнятою і підтриманою. Це потребує емпатії та відкритості до таких учнів [4, с. 181].

Для вирішення цих питань важливо:

- Розробити нові курси. Внести до програми підготовки вчителів курси, які відображають потреби інклюзивного навчання.

- Практична підготовка. Забезпечити більше можливостей для практики в умовах інклюзивних класів, де студенти можуть отримати реальний досвід роботи з дітьми з особливими потребами.

- Підвищення кваліфікації працюючих вчителів. Створити курси, тренінги та семінари, щоб підвищити їхню готовність працювати в інклюзивних умовах.

Ці кроки допоможуть створити більш ефективну основу для підготовки фахівців, які зможуть забезпечити якісну освіту для всіх дітей, незалежно від їхніх потреб.

Теоретичне обґрунтування побудови моделі підготовки майбутніх вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання спирається на загальноприйняте трактування поняття моделі у філософії. Модель (від латинського «modulus», що означає «міра», «образ») є зразком або стандартом, який використовується в різних контекстах досліджень. У методології науки модель розглядається як аналог певної частини природної або соціальної реальності, що допомагає зберігати та розширювати знання про оригінал, а також конструювати, трансформувати чи керувати ним.

Науковці зазначають, що модель може бути визначено як систему елементів, що відображає певні аспекти, зв'язки та функції об'єкта дослідження. Зазвичай модель створюють як ізоморфічний образ, що відтворює досліджувані характеристики об'єкта, а також як гомоморфічний образ об'єкта загалом. У нашому випадку модель є ізоморфною процесу підготовки студентів для роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання [6, с. 118].

Педагогічний процес, спрямований на підготовку майбутніх вчителів до роботи з дітьми в умовах інклюзії, завжди базується на певній моделі. Її реалізація забезпечує засвоєння системи знань і умінь, а також необхідних компетенцій для інклюзивної діяльності, слугуючи аналогом опису реальних дій майбутнього педагога в інклюзивному освітньому середовищі. Використання моделей у дослідженнях є основою методу моделювання, що дає змогу враховувати як основні, так і вторинні властивості об'єкта. Це передбачає

створення та вивчення моделей реальних предметів і явищ, щоб удосконалити їх характеристики або оптимізувати процеси побудови та управління [2, с. 31].

Моделювання дає змогу глибше зрозуміти сутність об'єкта дослідження. Основним поняттям тут є модель – аналітичний чи графічний опис процесу, в межах якого, зокрема, йдеться про підготовку майбутнього педагога до інклюзивної діяльності. Головна ідея моделювання підготовки студентів до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання полягає у створенні такої моделі, яка б підвищила ефективність цього процесу і сприяла розвитку емпатійного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків. Моделювання процесу підготовки студентів до роботи в умовах інклюзії є важливим інструментом, що дає змогу прогнозувати майбутні результати та ефективність навчання [8, с. 163].

Важливою є модель, яка слугує аналогом реальних процесів, відіграє ключову роль у проєктуванні аксіологічних основ інклюзивної діяльності. Вона інтегрує різноманітні компоненти, етапи, блоки та елементи, що дає можливість чітко визначити та організувати завдання, які потрібно вирішити в цьому процесі. Під моделлю підготовки майбутніх вчителів до роботи в умовах інклюзії треба розуміти теоретичне обґрунтування і опис структурних компонентів цього процесу. Кожен з компонентів має свої специфічні властивості й показники, які відіграють важливу роль у педагогічному процесі. Всі етапи моделі формують матрицю, яку може бути застосовано до різних складових освітнього процесу.

Компоненти моделі мають свою структуру, взаємозв'язки, але також і автономність, що дає їм змогу впливати один на одного та адаптуватися в реальних умовах навчання. Це забезпечує гнучкість в керуванні педагогічним процесом, що є життєво важливим для ефективної підготовки студентів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі [8, с. 170].

Розробка структурно-змістовної моделі підготовки студентів до роботи з учнями в умовах інклюзивного навчання, зокрема співпраці з батьками, є важливим кроком у забезпеченні ефективного навчання та підтримки дітей з особливими потребами. Аналіз теоретичних джерел, таких як дослідження Дори

Левтерової з Болгарії та Тамари Захарук з Польщі, підкреслює значущість різних компонентів, що формують цю модель, зокрема:

1. Нормативно-правовий компонент. Він є одним із ключових у підготовці педагогів до інклюзивної діяльності та містить знання основних законодавчих актів і нормативних документів, які регулюють інклюзію. Серед найзначніших документів – Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами. Така нормативна база допомагає педагогам усвідомити свої права і обов'язки, адаптувати освітні практики відповідно до вимог інклюзії. Досвід таких країн як Польща демонструє також важливість національного законодавства, що ґрунтується на міжнародних документах, яке формує основи для реалізації інклюзивного навчання.

2. Теоретико-методологічний компонент. Він спрямований на формування у студентів розуміння основ інклюзії та підходів до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Важливими є аксіологічний, особистісно орієнтований, антропологічний, індивідуальний та гуманістичний підходи. Аксіологічний підхід є основою для формування ціннісних позицій майбутніх учителів. Він підкреслює важливість збереження людського життя та позитивного ставлення до дітей з особливими потребами [9, с. 201].

Забезпечення знань щодо нормативно-правової бази допомагає студентам реалізувати інклюзивні практики на законодавчому рівні, тоді як теоретико-методологічний компонент дає можливість формувати уявлення і ставлення до дітей з особливими потребами. Завдяки цьому студенти не лише отримують необхідні знання, а й стають здатними адаптувати своє навчання до конкретних потреб учнів та їх сімей, заснованих на людських цінностях та індивідуальному підході.

Отже, структурно-змістовна модель підготовки студентів створює цілісне уявлення про інклюзію та формує необхідні компетенції, що дають змогу ефективно працювати у цій сфері.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Можемо констатувати, що підготовка майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивного навчання є комплексним і багатоаспектним процесом, що охоплює багато компонентів.

Кожен з цих елементів відіграє важливу роль у формуванні професійних компетенцій, необхідних для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Впровадження цієї моделі у навчальний процес дасть можливість не лише підвищити якість підготовки вчителів, а й забезпечити доступність і рівні можливості для всіх учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альохіна, С. (2011). *Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження*. Київ. 36 с.
2. Волошина, О.В. (2017). Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища. *Особлива дитина*. № 1. С.31–40.
3. Давидюк, М.О. (2018). Застосування методів занурення і сторітеллінгу під час вивчення дисципліни «Інклюзивна освіта». *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами: збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю* Вінниця. Меркьюрі-Поділля. Вип. 1. С. 49–53.
4. Демченко, І.І. (2019). Проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. № 3. С.172-181.
5. Джаман, Т.В. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти. URL.: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_1/27.pdf.
6. Кравчук, А.О. (2021). Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Нова українська школа: стратегія розвитку особистості: збірник тез доповідей II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції* Мукачєво. Вид-во МДУ. С.74–76.
7. Савченко, О. (2001). Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. № 7. С.1–4.
8. Сергійчук, О. (2022). Підготовка майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич. Видавничий дім «Гельветика». Вип. 49. Том 2. С. 163–170.

9. Фіголь, Н.А. (2020). Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 77. С. 201.

REFERENCES

1. Alokina, S. (2011). *Inklyuzivna osvita v Ukraini: zdobutky, problemy ta perspektyvy: reziume analitychnoho zvituzha rezultatamy kompleksnoho doslidzhennia* [Inclusive education in Ukraine: achievements, problems and prospects: summary of the analytical report based on the results of comprehensive research]. Kyiv. 36 s. [in Ukrainian].

2. Voloshyna, O.V. (2017). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do navchalno-vykhovnoi roboty v umovakh inklyuzyvnoho seredovyshecha* [Preparing future teachers for educational work in an inclusive environment]. *Osoblyva dytyna*. № 1. S.31–40. [in Ukrainian].

3. Davydiuk, M.O. (2018). *Zastosuvannia metodiv zanurennia i storitellinhu pid chas vyvchennia dystsypliny «Inklyuzivna osvita»* [Application of immersion and storytelling methods in the study of inclusive education]. *Inklyuzivna osvita yak individualna traiektoriia osobystisnoho zrostantia dytyny z osoblyvymy osvithnimy potrebamy: zbirnyk materialiv II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu Vinnytsia. Merkiuri-Podillia*. Vyp. 1. S. 49–53. [in Ukrainian].

4. Demchenko, I.I. (2019). *Problema pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inklyuzyvnoi osvity* [The problem of preparing future primary school teachers for professional activity in inclusive education]. *Visnyk Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*. № 3. S.172-181. [in Ukrainian].

5. Dzhaman, T.V. *Problema pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly do roboty v umovakh inklyuzyvnoi osvity* [The problem of preparing future primary school teachers to work in inclusive education]. URL.: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_1/27.pdf. [in Ukrainian].

6. Kravchuk, A.O. (2021). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoï shkoly do roboty v umovakh inklyuzyvnoho navchannia* [Preparing a future primary school teacher to work in an inclusive environment]. *Nova ukrainska shkola: stratehiia rozvytku osobystosti: zbirnyk tez dopovidei II Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi konferentsii Mukachevo. Vyd-vo MDU*. S.74–76. [in Ukrainian].

7. Savchenko, O. (2001). *Udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Improving the professional training of future primary school teachers]. *Pochatkova shkola*. № 7. С.1–4. [in Ukrainian].

8. Serhiichuk, O. (2022). *Pidhotovka maibutnoho pedahoha do profesiinoi diialnosti v umovakh inklyuzyvnoho osvitnoho seredovyshecha* [Preparing a future teacher for professional

activity in an inclusive educational environment]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Drohobych. Vydavnychiy dim «Helvetyka». Vyp. 49. Tom 2. S. 163–170. [in Ukrainian].

9. Fihol, N.A. (2020). Inkliuzyvna kompetentnist pedahoha: teoretychnyi aspekt [Inclusive competence of a teacher: theoretical aspect]. Naukovi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Vyp. 77. S. 201. [in Ukrainian].

УДК 376.1-056.37

Лариса Сухарєва,

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
e-mail: mega_larisa21@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-0376-6564>

Larysa Sukharieva,

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

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

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

РОБОТА ПЕДАГОГІВ НРЦ І СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ В ОНЛАЙН-РЕЖИМІ

ONLINE WORK OF TEACHERS OF NRC AND SPECIAL SCHOOLS WITH CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES DURING MARTIAL LAW

Анотація. Статтю присвячено аналізу роботи педагогів НРЦ і спеціальних шкіл з дітьми з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного стану в онлайн-режимі. **Метою статті є**

розгляд особливостей роботи педагогів НРЦ та спеціальних шкіл з дітьми з інтелектуальними порушеннями під час воєнного стану в онлайн-режимі. **Методи дослідження:** аналіз наукової літератури для визначення основних понять дослідження; узагальнення наукових положень щодо дослідження роботи педагогів з дітьми з інтелектуальними порушеннями; метод синтезу щодо розгляду особливостей роботи педагогів НРЦ та спеціальних шкіл з дітьми з інтелектуальними порушеннями під час воєнного стану в онлайн-режимі. **Результати.** Дослідження показало, що робота педагогів НРЦ та спеціальних шкіл з дітьми з інтелектуальними порушеннями під час воєнного стану в онлайн-режимі є складним і багатограним процесом, який враховує численні фактори. Зазначено, що під час проведення занять в дистанційному режимі педагоги активно впроваджують та використовують інформаційно-комунікаційні технології. Визначено головну мету навчання, соціалізації та соціально-трудової адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а саме: забезпечення сприятливих умов для максимально можливого інтелектуального, духовного, фізичного, соціального розвитку кожної дитини з урахуванням її особистих потреб та можливостей; відпрацювання адаптованих життєво необхідних умінь і навичок соціальної адаптації, що сприяє підготовці до самостійного (або в спеціально підтримуючих умовах) життя. Розглянуто основні напрями роботи педагогів, які вони впроваджують з допомогою ІКТ. Проаналізовано етапи роботи педагогів під час роботи з дітьми з ООП. Обґрунтовано методи та прийоми навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. **Висновки.** Педагоги повинні в своїй роботі дотримуватися індивідуального підходу до кожної дитини; створювати і підтримувати інклюзивне середовище; консультуватися з іншими фахівцями і активно залучати їх до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями; забезпечувати психологічну підтримку для дітей з ООП та їхніх батьків; налагоджувати партнерство з батьками.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями; онлайн-режим; воєнний стан; навчально-реабілітаційний центр; спеціальні школи; педагоги.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the work of teachers of NRCs and special schools with children with intellectual disabilities under martial law in the online mode. **The purpose** of the article is to analyze the peculiarities of the work of teachers of NRCs and special schools with children with intellectual disabilities during martial law online. **Research methods:** analysis of scientific literature to define the basic concepts of the study; generalization of scientific provisions on the study of the work of teachers with children with intellectual disabilities; synthesis method to consider the peculiarities of the work of teachers of NRC and special schools with children with intellectual disabilities during martial law online. **Results.** The study has shown that the work of teachers of NRCs and special schools with children with intellectual disabilities during martial law online is a complex and multifaceted process that takes into account numerous factors. It is noted that

when conducting classes in the distance mode, teachers actively introduce and use information and communication technologies. The main goal of education, socialization and social and labor adaptation of children with intellectual disabilities is determined, namely: providing favorable conditions for the maximum possible intellectual, spiritual, physical, social development of each child, taking into account his or her personal needs and capabilities; development of adapted vital skills and social adaptation skills, which contributes to preparation for independent (or in specially supported conditions) life. The main directions of teachers' work, which they implement with the help of ICT, are considered. The stages of teachers' work when working with children with SEN are analyzed. The methods and techniques of teaching children with intellectual disabilities are substantiated. **Conclusions.** In their work, teachers should adhere to an individual approach to each child; create and maintain an inclusive environment; consult with other specialists and actively involve them in the education of children with intellectual disabilities; provide psychological support for children with SEN and their parents; establish a partnership with parents.

Key words: children with intellectual disabilities; online mode; martial law; educational and rehabilitation center; special schools; teachers.

Актуальність дослідження. В умовах воєнного стану навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в НРЦ і спеціальних школах відбувається в онлайн-режимі. Дітям, які мають такі порушення, потрібно більше часу для того, щоб адаптуватися та звикнути до навчання, яке відбувається з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Для дітей, які мають інтелектуальні порушення, онлайн-навчання проводиться на основі індивідуального підходу, до якого активно залучаються батьки здобувачів, адже для набуття необхідних компетентностей їм потрібна допомога та підтримка з боку дорослих. Не менш важливими є підготовка та робота педагогів, які повинні бути готовими до роботи з такими дітьми, особливо в дистанційному режимі. Саме тому актуальним сьогодні є дослідження напрямів та методів роботи педагогів НРЦ і спеціальних шкіл з дітьми з інтелектуальними порушеннями під час воєнного стану в онлайн-режимі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій дав можливість визначити, що проблематика навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного стану, набуває більшої актуальності. Серед науковців, які займалися дослідженням даної проблематики,

– І. Єсікова (2024), Л. Прохоренко (2022), С. Стеблюк (2024), К. Тороп (2022), О. Чеботарьова (2022), Л. Якуба (2022), Н. Ярмоленко (2022).

Метою статті є розгляд особливостей роботи педагогів НРЦ та спеціальних шкіл з дітьми з інтелектуальними порушеннями під час воєнного стану в онлайн-режимі.

Результати дослідження. Педагоги, які працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями, стикаються з цілою низкою викликів, особливо в умовах воєнного стану, адже третій рік поспіль навчання відбувається в онлайн-режимі. Попри всі складнощі, які виникають, педагоги постійно вдосконалюють свою компетентність, вчать ся нового, професійно розвиваються, бо педагог є провідником дитини з ООП до соціуму.

Доречною є думка освітньої експертки Н. Байтемірової, яка зазначає, «що в умовах війни найбільше страждають діти з ООП, це залежить від погіршення психологічного стану дітей, неможливості отримання якісної освіти, втрат у вже здобутих навичок. Зважаючи, що це діти з ООП, для того, щоб навчання давало результат, робота з дітьми з ООП повинна проводитися щоденно і в середовищі комфортному та яке буде сприяти засвоєнню навчального матеріалу. Адже інклюзивне середовище та інклюзивна освіта є основою для соціальної адаптації та інтеграції дітей з ООП» (Єсікова, 2024; 21).

Для того, щоб у дітей з інтелектуальними порушеннями не було освітніх втрат і вони продовжували навчатися та розвиватися, третій рік поспіль вчителі працюють з ними в онлайн-режимі.

Педагоги, які працюють в НРЦ та спеціальних школах і викладають онлайн, у своїй роботі керуються такими нормативно-правовими документами: Законом України «Про освіту», Законом України «Про повну середню освіту», Законом України «Про дошкільну освіту», Законом України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні»; Наказом МОН України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання», Наказом МОН України «Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти», Наказом МОН України «Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції

психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах (групах) закладів освіти», Наказом МОН України «Про затвердження Типових штатних нормативів навчально-реабілітаційних центрів», Наказом МОН України «Про розширення бази реалізації інноваційного освітнього проекту на всеукраїнському рівні за темою «Організаційно-методичні умови діяльності інклюзивно-ресурсних центрів у періоди війни та повоєнного відродження» у вересні 2023 - грудні 2028 років та внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 05.01.2024 № 7»; Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про спеціальну школу» та «Положення про навчально-реабілітаційний центр»; Листом МОН України «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році»; Рекомендаціями МОН України «Щодо організації освітнього процесу у 2024/2025 році».

Під час проведення занять в дистанційному режимі педагоги активно впроваджують та використовують інформаційно-комунікаційні технології.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це сукупність методів, виробничих процесів, програмних і технічних засобів, об'єднаних в технологічний ланцюжок, що забезпечує виконання інформаційних процесів з метою підвищення їх надійності та оперативності і зниження трудомісткості використання інформаційних ресурсів (Єсікова, 2024; 49).

Доречною є думка О. Будник (2020; 140-145) про те, що ІКТ в інклюзивному середовищі значно розширюють можливості дітей з інтелектуальними порушеннями, а саме:

- надають доступ до освітніх ресурсів як компенсаторного засобу у зручний для них час і місце для індивідуального навчання в домашніх умовах, у т. ч. з батьками (опікунами);

- допомагають виконувати завдання з урахуванням особливостей свого розвитку та власного темпу;

- за потреби можна здійснювати багаторазове повторення теоретичного чи практичного матеріалу;

- створюють умови для саморозвитку, комунікації онлайн;

- підвищують мотивацію навчання учнів, їх зацікавлення у навчанні;
- створюють можливості для пошуку різної навчальної інформації, обміну повідомленнями й мультимедійними даними тощо.

Головною метою навчання, соціалізації та соціально-трудової адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку різних рівнів є забезпечення сприятливих умов для максимально можливого інтелектуального, духовного, фізичного, соціального розвитку кожної дитини з урахуванням її особистих потреб та можливостей, відпрацювання адаптованих життєво необхідних умінь і навичок соціальної адаптації, що сприяє підготовці до самостійного (або в спеціально підтримуючих умовах) життя. Провідна роль у створенні сприятливого освітнього середовища означеної категорії належить якісному організаційно-педагогічному забезпеченню корекційно-розвивального освітнього середовища, реалізації сучасних освітніх корекційно-адаптаційних технологій навчання, інноваційних інформаційних та навчально-методичних матеріалів (Грицюк).

Основними завданнями, які педагоги повинні реалізовувати під час роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями в онлайн-режимі, є:

- орієнтація на зону найближчого розвитку дитини з опорою на збереження її особливостей;
- розвиток та формування практичних умінь і навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями;
- вдосконалення форм і методів роботи під час проведення занять;
- систематичне впровадження в роботу сучасних інновацій та ІКТ.

З допомогою ІКТ в онлайн-режимі педагоги працюють за такими напрямками:

1. Проводять уроки.
2. Складають корекційно-розвивальні програми та реалізують їх.
3. Консультують батьків.
4. Проводять моніторинг виконання завдань.
5. Підтримують постійний зворотній зв'язок.

6. Проходять онлайн-курси та постійно підвищують рівень своєї компетентності.

7. Розробляють навчально-методичне забезпечення.

8. Створюють онлайн-ігри та квести.

9. Залучають інших фахівців для консультування батьків.

10. Залучають батьків до діяльності, спрямованої на створення оптимальних умов для розвитку дітей.

У процесі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в НРЦ та у спеціальних школах педагоги виконують поетапну роботу, а саме:

а) етап забезпечення зовнішніх сприятливих умов для проведення уроку та мотивації навчальної діяльності. Цей етап можна назвати мотиваційним, що створює позитивне ставлення до навчання;

б) орієнтаційний етап містить аналіз завдання, конкретне пояснення його виконання;

в) змістовно-операційний етап – забезпечує виділення системи сформованих знань, умінь, навичок, методів навчання;

г) стимулюючий етап передбачає допомогу учням, створення ситуації успіху;

д) оціночний етап – означає, що учні отримують інформацію про результати своєї роботи, оцінюють власні досягнення (Гаяш, 2023; 62).

Н. Коршунова (2021; 242-243) пише про те, що педагог у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями має володіти глибокими знаннями з фахових дисциплін, методики викладання навчальних предметів, високим рівнем майстерності в галузі навчально-виховної та розвивальної роботи. Тобто педагог повинен отримати не лише загальну професійну, а й фахову підготовку зі спеціальної педагогіки та психології.

Саме тому у своїй роботі педагоги НРЦ та спеціальних шкіл повинні використовувати спеціальні методи та прийоми навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, адже саме це сприятиме розвитку різноманітних форм мислення учнів з інтелектуальною недостатністю, зокрема словесно-логічного. До таких методів належать:

- доступність змісту навчального матеріалу;
- наочність змісту навчання;
- подача нового матеріалу невеликими порціями з урахуванням працездатності;
- періодична актуалізація вивченого матеріалу, постійне повторення;
- використання засобів розвитку пізнавальної активності та підтримки уваги;
- використання широкого арсеналу дидактичних, психокорекційних ігор і вправ (пізнавальних, сенсорних, рухових, комунікативно-мовленнєвих);
- позитивна оцінка навчальних досягнень і успіхів (Шевченко, 2020).

Доречною також є думка О. Шульженко (2024; 146), який зазначає, що в сучасних умовах буття педагоги в своїй роботі стикаються із низкою викликів, а саме:

1. Недостатня спеціалізована підготовка. Відсутність достатньої кількості програм підготовки, орієнтованих на роботу з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Обмежена кількість практичних занять під час навчання в закладах вищої освіти, що не дає можливості отримати необхідний досвід до початку роботи.

2. Низька доступність ресурсів. Відсутність спеціалізованих навчальних матеріалів і ресурсів, адаптованих до потреб учнів із інтелектуальними порушеннями. Відсутність або недостатнє фінансування для придбання необхідних технологічних засобів навчання.

3. Проблеми інклюзивного навчання. Труднощі в інтеграції учнів із інтелектуальними порушеннями у звичайні класи через недостатню підготовленість вчителів. Необхідність адаптації навчальних програм, що вимагає додаткових зусиль і часу від педагогів.

4. Емоційне вигорання. Високий рівень стресу та емоційного навантаження, пов'язаний із роботою з дітьми з особливими освітніми потребами. Відсутність достатньої психологічної підтримки для вчителів, що може призводити до професійного вигорання.

5. Потреба в постійному професійному зростанні та розвитку. Необхідність постійного оновлення знань і навичок, оскільки методики та підходи в спеціальній освіті постійно розвиваються. Відсутність систематичних програм підвищення кваліфікації, що відповідають актуальним потребам вчителів.

Також потрібно пам'ятати про те, що ми живемо у сучасному світі, де кожної миті все оновлюється і змінюється, і для того, щоб педагоги НРЦ та спеціальних шкіл під час роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями в онлайн-режимі могли якісно працювати та забезпечували виконання всього вище перерахованого, їм потрібно постійно вдосконалювати свою професійно-інклюзивну компетентність.

Висновки. Отже, проведені дослідження показали те, що робота педагогів НРЦ та спеціальних шкіл з дітьми з інтелектуальними порушеннями під час воєнного стану в онлайн-режимі є складним і багатограним процесом, який враховує численні фактори. Проте, постійно підвищуючи свою компетентність та під час злагодженої роботи всього колективу, можливо досягнути високого рівня ефективності навчання дітей з ООП навіть в умовах воєнного стану в онлайн-режимі. Для цього педагоги повинні в своїй роботі дотримуватися індивідуального підходу до кожної дитини; створювати і підтримувати інклюзивне середовище; консультуватися з іншими фахівцями і активно залучати їх до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями; забезпечувати психологічну підтримку для дітей з ООП та їхніх батьків; налагоджувати партнерство з батьками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єсікова, І. В. (2024). Дидактичні умови застосування ІКТ в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти: дис. ... доктора філософії. Харків. 244 с.
2. Прохоренко, Л. І. (2022). Наука і освіта в умовах війни: інститут спеціальної педагогіки імені Миколи Ярмаченка НАПН України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. №4 (1). С. 1-6.

3. Стеблюк, С. В. (2024). Психолого-педагогічна готовність майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. №5. С. 31-35.
4. Тороп, К., & Ярмола, Н. (2022). Діти з порушенням інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання: проблеми та перспективи. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. №1 (21). С. 129-142.
5. Чеботарьова, О. В. (2022). Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. *Особлива дитина: навчання і виховання*. №3 (107). С. 40-51.
6. Якуба, Л. С. (2024). Психолого-педагогічна підтримка дітей з інтелектуальними порушеннями та їх батьків під час війни. *Актуальність та особливості наукових досліджень в умовах воєнного стану: збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет конференції з нагоди відзначення Дня науки 2022 в Україні*. Київ. 24 травня 2022 року. С. 245-247.
7. Будник, О. Б. (2020). Підготовка вчителя до розвитку цифрової грамотності учнів Нової української школи. *Освітні обрії*. № 1 (50). С. 140–145. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/4092>
8. Грицюк, Н. Технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступенів. URL: https://znayshov.com/FR/21639/Visnik_2_2023-34-42.pdf
9. Гаяш, О. В. (2023). Своєрідність процесу навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Камянець-Подільський, 2023)*, (с. 61-64). Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.
10. Шевченко, Ю. (2020). Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. №3. С. 36-46.
11. Шульженко, О. Є. (2024). Професійне зростання вчителів, які працюють з учнями з інтелектуальними порушеннями. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Випуск 1 (10). С. 143-150.

REFERENCES

1. Iesikova, I. V. (2024). *Dydaktychni umovy zastosuvannia IKT v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Didactic conditions for the use of ICT in the inclusive educational environment of general secondary education institutions]: dys. ... doktora filosofii*. Kharkiv. [in Ukrainian].

2. Prokhorenko, L. I. (2022). Nauka i osvita v umovakh viiny: instytut spetsialnoi pedahohiky imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy [Science and Education in the Time of War: Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 4 (1), 1-6. [in Ukrainian].
3. Stebliuk, S. V. (2024). Psykholoho-pedahohichna hotovnist maibutnikh fakhivtsiv do roboty v inkluzyvnomu osvitnomu seredovyshchi [Psychological and pedagogical readiness of future specialists to work in an inclusive educational environment]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy – Pedagogical innovation: modernity and prospects*, 5, 31-35. [in Ukrainian].
4. Torop, K., & Yarmola, N. (2022). Dity z porushenniam intelektualnoho rozvytku v umovakh inkluzyvnogo navchannia: problemy ta perspektyvy [Children with intellectual disabilities in inclusive education: problems and prospects]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with special needs: ways of development*, 1 (21), 129-142.
5. Chebotarova, O. V. (2022). Navchannia ta pidtrymka ditei z porushenniam intelektualnoho rozvytku v umovakh viiny: porady pedahoham [Education and support for children with intellectual disabilities in war: advice for teachers]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 3 (107), 40-51. [in Ukrainian].
6. Iakuba, L. S. (2024). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka ditei z intelektualnymy porushenniamy ta yikh batkiv pid chas viiny [Psychological and pedagogical support of children with intellectual disabilities and their parents during the war]. *Aktualnist ta osoblyvosti naukovykh doslidzhen v umovakh voiennoho stanu – Relevance and peculiarities of scientific research under martial law: zbirnyk tez Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet konferentsii z nahody vidznachennia Dnia nauky 2022 v Ukraini*. Kyiv. 24 travnia 2022 roku, 245-247. [in Ukrainian].
7. Budnyk, O. B. (2020). Pidhotovka vchytelia do rozvytku tsyfrovoyi hramotnosti uchniv Novoi ukrainskoi shkoly [Teacher training for the development of digital literacy of students of the New Ukrainian School]. *Osvitni obrii – Educational horizons*, 1 (50), 140–145. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/4092> [in Ukrainian].
8. Hrytsiuk, N. Tekhnolohii navchannia ditei z intelektualnymy porushenniamy pomirnoho ta tiazhkoho stupeniv [Technologies for teaching children with moderate and severe intellectual disabilities]. URL: https://znayshov.com/FR/21639/Visnik_2_2023-34-42.pdf [in Ukrainian].
9. Haiash, O. V. (2023). Svoieridnist protsesu navchannia ditei z intelektualnymy porushenniamy v umovakh inkluzyvnoi osvity [The peculiarity of the process of teaching children with intellectual disabilities in inclusive education]. *Psykholoho-pedahohichni suprovid ditei z intelektualnymy porushenniamy v umovakh spetsialnoi ta inkluzyvnoi osvity – Psychological and pedagogical support of children with intellectual disabilities in special and inclusive education:*

materialy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (Kamianets-Podilskyi, 2023), (s. 61-64). Kamianets-Podilskyi : Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka. [in Ukrainian].

10. Shevchenko, Yu. (2020). Osoblyvosti rozvytku ditei z intelektualnymy porushenniamy v suchasnomu osvithnomu prostori [Peculiarities of the development of children with intellectual disabilities in the modern educational space]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 3, 36-46. [in Ukrainian].

11. Shulzhenko, O. Ye. (2024). Profesiine zrostannia vchyteliv, yaki pratsiuut z uchniamy z intelektualnymy porushenniamy [Professional growth of teachers working with students with intellectual disabilities]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Seria: Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Journal of Khortytska National Academy. Series: Pedagogy. Social work*, Vypusk 1 (10), 143-150. [in Ukrainian].

УДК 378.146.591.31-053

Любомир Мостовий,

аспірант кафедри сурдопедагогіки
та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
mwitar7@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6379-0133>

Lubomyr Mostovy,

graduate student of the Department of Deaf Pedagogy
and deaf psychology named after M.D. Yarmachenko
faculty of special and inclusive education

Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Ukrainian State University
named after Mykhailo Drahomanov
Kyiv, 01601, st. Pirogov, 9

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУРДОПЕДАГОГА

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE ETHICAL COMPETENCE OF A EDUCATOR OF THE DEAF

Анотація. У статті розкрито сутність та основні аспекти педагогічних умов формування етичної компетентності сурдопедагога у сучасному освітньому просторі. Визначені основні проблеми, пов'язані із розвитком основних компетентностей, якими має володіти фахівець під час роботи та супроводу дітей із порушенням слуху в закладі загальної середньої освіти. Автор зазначає, що однією з ключових компетентностей, якими має володіти сурдопедагог, є етична і саме вона має пріоритетне значення. Вона виступає індикатором і, водночас, результатом професійно-особистісної готовності сурдопедагога до роботи з дітьми з порушенням слуху в закладі освіти, оскільки виконання будь-якого педагогічного завдання завжди має морально-етичний контекст. Автор засвідчує, що етична компетентність, як базова складова професійності сурдопедагога, відображає його духовність і моральність, внутрішню культуру, здатність ухвалювати правильні моральні рішення та діяти відповідно до норм педагогічної етики. Важливим аспектом формування етичної компетентності сурдопедагога є педагогічний такт. Педагогічний такт – це важливий компонент моральної культури сурдопедагога, що включає в себе якості вихованості, ввічливості та ставлення до справи навчання та виховання. Це дозволяє сурдопедагогу визначити своє ставлення до професійних обов'язків та до людей, з якими він контактує. Етична компетентність визначає регуляції його дій, закріплені у звичках, традиціях, принципах життя і професійної діяльності, психічних станах, діях, вчинках та якостях, що забезпечує свідомий вибір етичної поведінки.

Автор стверджує, що реформування українського суспільства в умовах глобальної інтеграції, модернізації системи освіти, зростання ролі етнічних культурних чинників і національної самосвідомості сприяє утвердженню таких цінностей, як свобода, відповідальність, повага до особистості. Це зумовлює впровадження гуманістичних підходів і технологій, спрямованих на розвиток особистості учасників педагогічного процесу, зокрема і сурдопедагога, активізацію їхніх творчих можливостей, зростання ерудиції і культури.

Ключові слова: етична компетентність, сурдопедагог, діти із порушенням слуху, педагогіка, заклад освіти.

Annotation. The article reveals the essence and main aspects of pedagogical conditions for the formation of the ethical competence of a teacher of the deaf in the modern educational space. The main problems associated with the development of the basic competencies that a specialist should possess during work and accompanying children with hearing impairment in a general secondary education institution are identified. The author notes that one of the key competencies that a teacher

of the deaf should possess is ethical, and it is this that has priority. It acts as an indicator and, at the same time, the result of the professional and personal readiness of a deaf teacher to work with children with hearing impairment in an educational institution, since the performance of any pedagogical task always has a moral and ethical context. The author certifies that ethical competence, as a basic component of the professionalism of a teacher of the deaf, reflects his spirituality and morality, internal culture, the ability to make correct moral decisions and act in accordance with the norms of pedagogical ethics. Pedagogical tact is an important aspect of forming the ethical competence of a teacher of the deaf. Pedagogical tact is an important component of the moral culture of a teacher of the deaf, which includes the qualities of education, politeness and attitude towards teaching and education. This allows the teacher of the deaf to determine his attitude to professional duties and to the people with whom he comes in contact. Ethical competence determines the regulation of his actions, established in habits, traditions, principles of life and professional activity, mental states, actions, deeds and qualities, which ensures a conscious choice of ethical behavior.

The author claims that the reformation of Ukrainian society in the conditions of global integration, modernization of the education system, the growing role of ethnic cultural factors and national self-awareness contributes to the establishment of such values as freedom, responsibility, and respect for the individual. This leads to the introduction of humanistic approaches and technologies aimed at the development of the personality of the participants in the pedagogical process, in particular the teacher of the deaf, the activation of their creative abilities, the growth of erudition and culture.

Key words: ethical competence, pedagogue of the deaf, children with hearing impairment, pedagogy, educational institution.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку системи освіти дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з порушенням слуху, важливою фігурою стає вчитель-сурдопедагог, оскільки такі діти потребують відповідного супроводу в процесі навчання та соціалізації, заклад освіти має забезпечувати можливість надання доступу до корекційно-розвиткової роботи сурдопедагога з даною категорією дітей. Розв'язання проблем, пов'язаних з розвитком, навчанням та вихованням дітей з порушенням слуху, буде успішним, якщо сурдопедагог володіє системою певних навичок, зокрема, відповідною компетентністю. Однією з ключових компетентностей, якими має володіти сурдопедагог, є етична і саме вона має пріоритетне значення. Вона виступає індикатором і водночас результатом професійно-особистісної готовності

сурдопедагога до роботи з дітьми з порушенням слуху в закладі освіти, оскільки виконання будь-якого педагогічного завдання завжди має морально-етичний контекст. У сучасному закладі освіти даний процес повинен відбуватися в процесі набуття студентами низки професійних та особистісних компетентностей. Формування етичної компетентності як складний і багатоаспектний процес потребує визначення та апробації особливих педагогічних умов.

Аналіз досліджень і публікацій. У даному аспекті зазначимо вчених, які на сучасному етапі мають вагомні результати у дослідженнях із сурдопедагогіки та сурдопсихології: О. Горлачов, Е. Гроза, О. Дмитрієва, В. Жук, Н. Засенко, Г. Кобернік, О. Круглик, С. Литовченко, І. Лобурець, Л. Малина, О. Мартинчук, О. Прокопенко, Н. Тимофієнко, О. Таранченко, О. Федоренко Л. Фомічова В. Шевченко та ін.

Численні закордонні наукові дослідження, присвячені розгляду даної проблематики, було розкрито такими науковцями: Alasim K. N., Paul P., Batten G., Oakes P.M., Alexander T., Bustos Rubilar M., Fuentes-López E., Castro Abarca P., Hyde M., Nikolarazi M., Powell, D., Stinson, M., Luft P., Monney M., Holmström I., Schönström K., Tominska E., Norman N. A., Sibanda P., Kennedy A., Bozkurt E., Gordey D. W.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити та проаналізувати педагогічні умови формування етичної компетентності сурдопедагога в процесі роботи з дітьми, які мають порушенням слуху.

Результати дослідження. Сучасна професійно-педагогічна освіта в Україні орієнтується на європейські стандарти, які передбачають підготовку компетентних фахівців. Сурдопедагоги повинні вміти практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та успішні стратегії роботи в ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики з дітьми, які мають порушення слуху. Важливою складовою цього процесу є формування етичної культури сурдопедагога. Цей процес передбачає фахову підготовку та діяльність, зокрема етичну компетентність, професійну культуру, моральність, гуманізм і любов до професії [1, с. 5].

Аналіз досліджень з проблем підготовки вчителів засвідчив, що у країнах Європейського Союзу зміст підготовки педагогічних кадрів регулюється нормативними документами (освітніми стандартами) і переважно контролюється органами управління освіти різного рівня. Більшість навчальних закладів педагогічної освіти в Європі мають автономію, яка дає їм право складати власні навчальні плани на основі нормативних актів, враховуючи вимоги обов'язкового включення в програми конкретних предметів, визначати обсяг предметного і професійно-орієнтованого блоків, встановлювати терміни проведення проміжного і підсумкового контролів, а також включати опис компетенцій, які повинні набути майбутні педагоги в процесі навчання. Вищі навчальні заклади самостійно можуть формувати лише окремі компоненти змісту, а також визначати їх обсяг [1, с. 4].

Реформування українського суспільства в умовах глобальної інтеграції, модернізації системи освіти, зростання ролі етнічних культурних чинників і національної самосвідомості сприяє утвердженню таких цінностей, як свобода, відповідальність, повага до особистості. Це зумовлює впровадження гуманістичних підходів і технологій, спрямованих на розвиток особистості учасників педагогічного процесу, активізацію їхніх творчих можливостей, зростання ерудиції і культури.

Формування етичної культури відбувається на різних рівнях: методологічному (ознайомлення із загально-філософськими закономірностями, реформами освіти), теоретичному (основні закони педагогіки і психології), особистісному (етична центрація педагогічної дії), методичному (використання сучасних виховних технологій), технологічному (знання і використання методів етичного виховання) [14, с. 205].

Етична компетентність сурдопедагога формується в процесі навчання і є результатом інтеграції соціокультурної, предметної та професійно-суб'єктивної складових. Сучасний сурдопедагог повинен мати не лише глибокі знання зі спеціальної освіти, а й навички культури спілкування, готовність дотримуватися етикету, працювати в стресових ситуаціях, володіти важливими особистісними

якостями (відповідальність, ввічливість, стресостійкість, позитивне мислення), що визначають його професійну та особисту культуру.

Професійна етика в педагогічній сфері спрямована на задоволення людських потреб, повагу до людини, її професії та життя, що вимагає відповідних особистісних якостей: відповідальності, толерантності, справедливості, ввічливості, уміння спілкуватися, ухвалювати рішення в етично складних ситуаціях, попереджати конфлікти та стреси. Етична компетентність належить до інтегрованих компетентностей, які поєднують знання, уміння та ставлення, що формуються вчителями в процесі навчання [14, с. 203].

Педагогічна етика, що пройшла шлях від абстрактного ідеалу до комплексного інтегративного утворення, є основою функціонування багатьох педагогічних систем. Вона базується на ідеях гуманного ставлення до учнів, їхньої психологічної підтримки, ініціативи, творчості, відповідальності, особистого прикладу, доброти, співчуття та свободи самовизначення [9, с. 47].

Вивчення педагогічної етики свідчить, що вона є наскрізною історико-педагогічною проблемою, яка залишається актуальною і в сучасних умовах. Професійна етика є частиною загальнолюдської моралі та формується на її основі. Історично педагогічна думка віддзеркалювала актуальні потреби суспільства, ґрунтуючись на народно-педагогічній спадщині та прогресивному досвіді.

Серед ключових компетентностей, якими повинен володіти сучасний сурдопедагог, етична компетентність має пріоритетне значення. Вона є показником і результатом готовності педагога до роботи, адже виконання педагогічних завдань завжди має моральний зміст. Етична компетентність, як базова складова професійності сурдопедагога, відображає його духовність і моральність, внутрішню культуру, здатність ухвалювати правильні моральні рішення та діяти відповідно до норм педагогічної етики. Це дає змогу сурдопедагогу визначити своє ставлення до професійних обов'язків та до людей, з якими він контактує. Етична компетентність визначає регуляції його дій, закріплені у звичках, традиціях, принципах життя і професійної діяльності,

психічних станах, діях, вчинках та якостях, що забезпечує свідомий вибір етичної поведінки [2, с. 3].

Провідним поняттям у контексті відновлення та модернізації освітнього процесу є поняття «професійна компетентність» сурдопедагога. Це поняття значно ширше за знання, уміння і навички, не є їхньою сумою, оскільки охоплює всі аспекти діяльності: знаннєвий, операційно-технологічний, ціннісно-мотиваційний тощо. Більшість дослідників під терміном «компетентність» розуміють складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати певну діяльність. Йдеться не про окремі знання чи вміння, і навіть не про сукупність окремих процедур діяльності, а про властивість, що дає змогу людині здійснювати діяльність загалом [10, с. 7].

Етична складова є основою професійної компетентності сурдопедагога, яка визначає його фахову кваліфікацію. Професійну компетентність трактують як володіння необхідною сукупністю знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності, високий рівень спілкування з суб'єктами навчально-виховного процесу, а також сформованість професійно-особистісних якостей, цінностей та ідеалів вчителя. В структурі професійної компетентності етика є системоутворювальною складовою [10, с. 9].

Етика є одним із найдавніших компонентів культури людства, який регулює взаємини у процесі спільної життєдіяльності. Морально-етичні норми і цінності є основою суспільних і міжособистісних відносин, створення соціальних кодексів поведінки. Професійна етика – це сукупність моральних норм і правил, що визначають ставлення до професійного обов'язку, людей, з якими фахівець пов'язаний. Вона є важливим компонентом професійної культури і визначає пріоритети, цільові настанови для конкретної діяльності [3].

Формування етично компетентного сурдопедагога є соціально значущою проблемою, від розв'язання якої залежить успіх гуманізації системи освіти, підвищення загальної культури в суспільстві, розвиток сучасної людини. Моральний сенс педагогічної діяльності потребує від сурдопедагога високої загальної культури, широкого світогляду та етичної зрілості. Утверджуючи ідеали добра, справедливості, честі, милосердя і любові, він гуманізує

внутрішній світ дитини, підносить міжособистісні та групові відносини на високий моральний рівень. Проте потенціал педагогічної етики не завжди реалізується повною мірою [13, с. 164].

До проблеми формування етичної компетентності педагога зверталися такі науковці, як С. Гаряча, К. Гулей, К. Журба, Л. Хоружа та інші, які розглядали формування етичної культури педагогів як необхідну умову виховання, етичну компетентність, як основу гуманістичної парадигми освіти, роль етичної компетентності у загальноосвітніх закладах.

Об'єктивне зростання значення етичних цінностей як регулятора поведінки в суспільстві змушує сурдопедагогів переорієнтовувати свою свідомість на нові освітні пріоритети. Зокрема, це такі принципи, як повага до особистості учня з порушенням слуху та його права на самовизначення, готовність до етично правильної поведінки в різних ситуаціях, що вимагають морального вибору [2, с. 9].

Професійність вчителя значною мірою визначається етичною компетентністю як вищим рівнем оволодіння професією, квінтесенцією загальнолюдської та професійної культури сурдопедагога. Процес формування етичної компетентності є складним і багатогранним явищем, що розвивається на методологічному, теоретичному, особистісному, методичному та технологічному рівнях [11, с. 82].

Узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень сутності компетентності призвело до такого тлумачення цього терміну: компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність розв'язувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях в різних сферах діяльності. Це здійснюється на основі використання знань, навчального і життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей.

Необхідність зміни позиції сурдопедагога на позицію «педагогічної підтримки» зумовлено сучасними вимогами щодо організації навчання за принципами педагогічного супроводу. У такому підході акцент робиться не на програмний матеріал, а на організацію індивідуальної інтелектуальної діяльності. Вчитель аналізує сам і допомагає учню зрозуміти не лише зміст

засвоєного матеріалу, а й те, як він досяг цього (за допомогою яких прийомів, технік, засобів тощо). У зв'язку з цим основним результатом діяльності школи має стати не система знань, умінь і навичок (ЗУН), а комплекс ключових компетентностей в інтелектуальній, інформаційній, комунікаційній та інших сферах [13, с. 160].

У нормативно-правових документах України термін «професійна компетентність» знаходить своє відображення в документах, які регулюють сферу вищої освіти України. Він використовується під час визначення якості вищої освіти: «Якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особистісні, духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства». Вимоги до випускника закладу вищої освіти відображають цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначають місце фахівця в структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих якостей, систему виробничих функцій і типових завдань діяльності й умінь для їх реалізації [11, с. 80].

Професійна кваліфікація сурдопедагога містить знання: методологічних основ і категорій сучасної педагогіки та сурдопедагогіки; загальних закономірностей і особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами; індивідуально-психологічних якостей особистості на різних вікових етапах; шляхів корекції і компенсації порушень розвитку глухих і слабочуючих дітей; розуміння принципів, цілей, завдань, форм та методів корекційно-розвиткового навчання і соціальної реабілітації осіб з порушенням слуху. Ці знання становлять специфічну сторону ерудиції сурдопедагога [14, с. 206].

Професійний обов'язок сурдопедагога – вдосконалення своєї кваліфікації. Це неодмінна умова творчої діяльності та підвищення педагогічної майстерності. Основи для формування професійної майстерності закладаються під час навчання у закладі вищої освіти. Подальше формування сурдопедагога-майстра відбувається в процесі самостійної практичної діяльності на основі глибокого оволодіння її науковими основами, новітніми досягненнями передового педагогічного досвіду. Поглиблення і розширення знань у галузі педагогіки і

психології (загальної і спеціальної), лінгвістики, спеціальних методик – необхідна умова вдосконалення діяльності сурдопедагога, підвищення ефективності навчально-виховної роботи з метою гармонійного розвитку особистості дитини з порушенням слуху та її успішної інтеграції в суспільство [3].

Сурдопедагог для розвитку етичної компетентності має постійно вдосконалюється, оскільки це зумовлено потребою в самотворчості та суспільним обов'язком, який вимагає високої моральності. Особистісно орієнтований характер діяльності та відносин з учнями з порушенням слуху передбачає визнання нових освітніх пріоритетів, повагу до особистості учня та його права на самовизначення, оволодіння етичними нормами, формування готовності до етично правильної поведінки в різних ситуаціях. Високий рівень морального розвитку сурдопедагога відображено в державних освітніх стандартах, які визначають обов'язкові професійно значущі риси його особистості. Надання якісної сучасної спеціальної освіти неможливе без постійного професійного розвитку педагогічних працівників та їх відповідності нагальним потребам суспільства в процесі формування компетентнісного, всебічно розвиненого та конкурентоспроможного фахівця-сурдопедагога. Тому важливим фактором відповідності є самоосвіта [14, с. 207].

Закон України «Про освіту» визначає самоосвіту як інформальну освіту, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю. Самоосвіта – це насамперед цілеспрямована, пізнавальна діяльність сурдопедагога з оволодіння загальнолюдським досвідом, методологічними та спеціальними знаннями, професійними вміннями і навичками, необхідними для удосконалення педагогічного процесу. Поза самоосвітою та саморозвитком ідея компетентнісного, особистісного та професійного зростання викладача є нездійсненою [6, с. 122].

Етична компетентність сурдопедагога включає:

- усвідомлення гуманістичних цінностей і норм педагогічної етики;

- розуміння морального змісту педагогічної професії та необхідності розвитку культурних потреб та інтересів;
- здійснення етичної рефлексії власних учинків і вміння розв'язувати конфлікти;
- розуміння почуттів і потреб учнів та реалізація етично правильного спілкування [12, с. 360].

Формування етичної компетентності є складним і багатофакторним процесом, що базується на педагогічній етиці. Педагогічна етика вивчає особливості, принципи та функції педагогічної моралі, а також розробляє основи педагогічного етикету. Етика не зводиться до системи санкцій, а пояснює соціально-психологічну доцільність дотримання професійних норм і правил.

Для сурдопедагога важливо не лише передавати знання, а й всебічно розвивати здібності дітей, виховувати їх як порядних і відповідальних громадян. Тому професійна діяльність сурдопедагога повинна ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях і моральних принципах [6, с. 124].

Етична компетентність важлива для правильного визначення цілей і завдань навчання, вибору форм і методів та допомагає в уникненні етико-педагогічних помилок, які можуть проявлятися у формі нетактовності, недоліків у толерантності або необ'єктивності. Основні помилки можуть проявлятися в маніпулюванні сприйняттям ситуацій, актуалізації неприємних спогадів, прямому протиставленні сторін і перенесенні норм поведінки дорослих на взаємини з учнями.

Неправильна етико-педагогічна поведінка може викликати конфлікти і впливати на професійну компетентність педагога. Важливо, щоб сурдопедагог мав високі етичні стандарти та умів інтегрувати їх у свою професійну діяльність, що забезпечить гуманізацію навчання і виховання.

Формування етично компетентного сурдопедагога є соціально значущою проблемою, що впливає на успіх гуманізації системи освіти та загальну культуру в суспільстві. Це постійний процес особистісно-професійного зростання, що

передбачає підвищення рівня моральної свідомості та формування етичних відносин у навчально-виховному процесі [8, с. 112].

Етичні помилки можуть виникати через недостатню тактовність, толерантність або необ'єктивність. Помилкові дії, такі як маніпулювання сприйняттям ситуації, актуалізація неприємних спогадів або пряме протиставлення сторін, можуть призвести до конфліктів і негативних наслідків для учнів. Тому етична компетентність сурдопедагога має суттєве значення для правильного визначення цілей і завдань навчання, вибору форм і методів роботи. Недостатня етична компетентність може призвести до етико-педагогічних помилок і вплинути на розвиток професійної компетентності фахівця [4, с. 47].

Важливим аспектом формування етичної компетентності сурдопедагога є педагогічний такт. Педагогічний такт – це важливий компонент моральної культури сурдопедагога, що містить в собі якості вихованості, ввічливості та ставлення до справи навчання і виховання. Педагогічний такт потребує від фахівця професійних якостей, таких як майстерність, творчий потенціал та моральні почуття. Він є специфічним інструментом впливу на дітей і базується на зібранні спогадів про психічні акти та переживання. К.Д. Ушинський визначив сутність педагогічного такту як «більш-менш темне і напівсвідоме зібрання спогадів різних психічних актів». У сучасній педагогічній літературі існують різноманітні трактування цього поняття, що свідчить про його складність та значущість у праці сурдопедагога.

Педагогічний такт є специфічним почуттям оптимуму, яке дає змогу педагогові встановлювати правильні взаєностосунки з вихованцями, враховуючи їх потреби та особливості. Це вимагає вимогливості та поваги до вихованців, уміння бачити і чути учня, співпереживати, ділового тону спілкування, уважності та чуйності сурдопедагога. Педагогічний такт є однією з головних педагогічних здібностей, яка сприяє успішній взаємодії сурдопедагога з учнями та підвищенню якості навчання [9, с. 51].

Професійний такт сурдопедагога виявляється у його здатності швидко та правильно оцінювати ситуацію, залишаючись при цьому стриманим у висновках щодо поведінки та здібностей учнів. Важливо поєднувати розумну вимогливість

з чуйним ставленням до учнів, враховуючи їх вікові та індивідуальні особливості. Тактичний сурдопедагог має бути гнучким у застосуванні методів та прийомів, уникати формалізму й шаблонів. Він повинен мати витримку та врівноваженість, турбуватися про особу і виявляти уважне та чуйне ставлення до неї.

Педагогічний такт означає вмільсть та гнучкість у поведінці вчителя, що виявляється в різних сферах спеціальної педагогічної діяльності. На уроці важливі чіткість, коректність та суворість, особливо в разі, якщо клас не готовий до уроку. У позаурочній роботі акцент робиться на невимушеності та задушевності, які особливо важливі в індивідуальних бесідах, прогулянках та екскурсіях [10, с. 12].

На важливість такту у педагогічній роботі звертають увагу багато науковців та дослідників. Вони зазначають, що там, де гнучкість педагогічної тактики замінюється різким окриком чи роздратуванням та гнівом, відбувається підміна професійної педагогічної діяльності виявом педагогічної нездатності.

Використовуючи такі методи стимулювання як покарання та заохочення, сурдопедагог має бути тактовним до кожного учня з порушенням слуху. Нетактовно, наприклад, застосовувати заохочення в тих випадках, коли учні вважають, що ця похвала не заслужена. При застосуванні покарання дуже важливо якнайбільше виявляти поваги і водночас вимогливості до вихованця. Неприпустимо обурюватися вчинком учня, ображати дитину тощо. Прояви тактовності у різних аспектах етичної компетентності сурдопедагога – це вмільй вибір місця для розмови з учасником події, визначення часу та тону розмови, прояв уважності до слабших або учнів, які мають проблеми у навчанні з будь-яких причин, тактичне оцінювання успіхів учнів, відповідні коментарі до помилок і багато іншого.

В структурі етичної компетентності вчителя важливе місце займає емпатія, яка має два рівні – співчуття та співпереживання [13, с. 154].

Співчуття є постійною властивістю, спонукає людину до альтруїстичних дій, оскільки базується на моральній потребі у добробуті інших, формуючи уявлення про цінність іншої людини. Це почуття співпраці зближує людей, створюючи умови для взаємного розуміння та поваги.

У процесі комунікації вчителя з різними групами класів та окремими учнями часто виникає ситуація, коли можна спостерігати формування стереотипів щодо відносин вчителя з певними класами або учнями, які ситуативно виникають незалежно від самого вчителя, наприклад, симпатії до деяких класів і антипатії до інших, учнів, які стають улюбленцями або тими, кого недооцінюють. Іноді роль у виникненні симпатій відіграє конкретна ситуація [14, с. 108].

У процесі психічного розвитку співчутливість стає важливим джерелом морального зростання. Співпереживання є характерним для учнів молодшого віку, тоді як співчуття зазвичай проявляється у підлітків. Цей аспект необхідно враховувати вчителю, який працює з дітьми з порушенням слуху. Вчителі з високим рівнем емпатії досягають найбільшого успіху у спілкуванні, оскільки це важлива професійна якість, яку треба розвивати за допомогою різних методик. Емпатійне спілкування має такі компоненти: вміння слухати учня (розпізнавати не лише зміст сказаного, а й його тон), позитивна взаємодія з вихованцем, розвинена увага, пам'ять та уява (здатність аналізувати і передбачати подальший розвиток ситуації у спілкуванні). Тому, щоб виявляти співчуття та співпереживання, сурдопедагогу потрібно вийти за межі власного «Я», розуміти особисті суб'єктивні переживання інших людей та знаходити спільну мову з ними.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. З огляду на викладене вище зазначимо, що формування етично компетентного сурдопедагога є важливою соціальною проблемою, яка впливає на гуманізацію системи освіти і підвищення культури в суспільстві. Це процес особистісно-професійного зростання, що передбачає підвищення моральної свідомості, професійну рефлексію і відповідність нормам педагогічної етики. Процес формування етичної компетентності є складним і багатофакторним, і його основою є педагогічна етика. Етична компетентність важлива для правильного визначення цілей і завдань навчання, вибору форм і методів роботи, допомагає в уникненні етико-педагогічних помилок, які можуть проявлятися у формі нетактовності, недоліків у толерантності або необ'єктивності. Основні помилки можуть включати маніпулювання сприйняттям ситуацій, актуалізацію

неприємних спогадів, пряме протиставлення сторін і перенесення норм поведінки дорослих на взаємини з учнями.

Неправильна етико-педагогічна поведінка може викликати конфлікти і впливати на професійну компетентність педагога. Важливо, щоб сурдопедагог мав високі етичні стандарти та умів інтегрувати їх у свою професійну діяльність, що забезпечить гуманізацію навчання і виховання. Формування етично компетентного сурдопедагога є соціально значущою проблемою, що впливає на успіх гуманізації системи освіти та загальну культуру в суспільстві. Це постійний процес особистісно-професійного зростання, що передбачає підвищення рівня моральної свідомості та формування етичних відносин у навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василюшина, Т.В. (2000). Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ. 20 с. 5.
2. Гулай, О.О. (2010). Філософія сучасної освіти «Неперевна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця». Вісник Львів УН-УУ. Серія педагогіка. Вип. 26. С. 3-10.
3. Гулей, К.В. Про етичну компетентність сучасного вчителя. Режим доступу: <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/etyka/5933-pro-etichnu-kompetentnist-suchasnogo-vchitelya.html>.
4. Борщевська, Л.В., Жук, В.В., & Литовченко., С.В. (2010). Дитина з порушеннями слуху. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. Посібник. К. ТОВ ВПЦ «Літопис–ХХ». 47 с.
5. Литовченко, С.В., Жук, В.В., & Таранченко, О.М. (2018). Дитина з порушенням слуху. Харків. Вид-во «Ранок». ВГ «Кенгуру». 56 с.
6. Долинська, Л.В., & Максимчук, Н.П. (2008). Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч. посіб. для студ. ВНЗ. Кам'янець-Подільський. 124 с.
7. Журба, К.О. Формування етичної культури вчителів як необхідна умова сучасного виховання. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/22/visnuk_3.pdf
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Під заг. ред. О.В. Овчарук. (2004) К. «К.І.С.». 112 с.

9. Коваленко, В.Є. (2018). Підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: педагогічні науки. Вип. 8. Ч. II. С. 47-55.
10. Можасва, О.М. (2009). Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі. Початкова освіта. № 32. С. 9–13.
11. 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. Київ. С. 82-87.
12. Шевченко, В.М. (2015). Система допомоги дітям з глибокими порушеннями слуху: від раннього виявлення до комплексного супроводу. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). №2(5). С. 360-368.
13. Шевченко, В.М., & Супрун, М.О. (2018). Розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. С. 164-174.
14. Шевченко, В.М. (2019). Сучасні тенденції підготовки фахівців для корекційної та інклюзивної освіти: Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (16-17 квітня 2019 року, м. Суми) Вид-во Сум. ДПУ імені А. С. Макаренка, м. Суми. С. 207-210.

REFERENCES

1. Vasylyshyna, T.V. (2000). Empatiia yak faktor efektyvnosti pedahohichnoho spilkuvannia [Empathy as a factor in the effectiveness of pedagogical communication]: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. Kyiv. 20 s. 5. [in Ukrainian].
2. Hulai, O.O. (2010). Filosofiia suchasnoi osvity «Neperevna osvita – umova formuvannia vysokokvalifikovanoho fakhivtsia» [Philosophy of modern education "Continuous education is a condition for the formation of a highly qualified specialist"]. *Visnyk Lviv UN-UU. Seriia pedahohika*. Vyp. 26. S. 3-10. [in Ukrainian]
3. Hulei, K.V. Pro etychnu kompetentnist suchasnoho vchytelia [On the ethical competence of a modern teacher]. Rezhym dostupu: <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/etyka/5933-pro-etichnu-kompetentnist-suchasnogo-vchitelya.html>. [in Ukrainian].
4. Borshchevska, L.V., Zhuk, V.V., & Lytovchenko, S.V. (2010). Dytna z porushenniamy slukhu [Child with hearing impairment]. Putivnyk dlia batkiv ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: navch.-metod. *Posibnyk. K. TOV VPTs «Litopys–KhKh»*. 47 s. [in Ukrainian].

5. Lytovchenko, S.V., Zhuk, V.V., & Taranchenko, O.M. (2018). Dytna z porushenniam slukhu [Дитина з порушенням слуху]. Kharkiv. *Vyd-vo «Ranok». VH «Kenhuru». 56 s.* [in Ukrainian].
6. Dolynska, L.V., & Maksymchuk, N.P. (2008). *Psykhohohiia tsinnisnykh orientatsii maibutnoho vchytelia [Psychology of value orientations of a future teacher]: navch. posib. dlia stud. VNZ. Kamianets-Podilskyi. 124 s.* [in Ukrainian].
7. Zhurba, K.O. Formuvannia etychnoi kultury vchyteliv yak neobkhidna umova suchasnoho vykhovannia [Formation of ethical culture of teachers as a necessary condition of modern education]. [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/22/visnuk_3.pdf [in Ukrainian].
8. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy [Competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects]: Biblioteka z osvithoi polityky. Pid zah. red. O.V. Ovcharuk. (2004) K. «K.I.S.». 112 s. [in Ukrainian].
9. Kovalenko, V.Ie. (2018). Pidhotovka maibutnikh korektsiinykh pedahohiv do roboty v umovakh inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvithimy potrebamy [Preparing future correctional teachers to work in inclusive education for children with special educational needs]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: pedahohichni nauky. Vyp. 8. Ch. II. S. 47-55.* [in Ukrainian].
10. Mozhaieva, O.M. (2009). Formuvannia i rozvytok osnovnykh kompetentnosti osobystosti v pochatkovii shkoli [Formation and development of basic personal competencies in primary school]. *Pochatkova osvita. № 32. S. 9–13.* [in Ukrainian].
11. Suprun, M.O., Shevchenko, V.M. (2018). Reformuvannia osvity v Ukraini v haluzi dyferentsiatsii y individualizatsii (90-ti roky KhKh – pochatok KhKhI st.). *Dyferentsiatsiia u shkilni osviti: istorychnyi dosvid i suchasni tekhnologii [Reforming education in Ukraine in the field of differentiation and individualization (1990s - early 21st century). Differentiation in school education: historical experience and modern technologies]: zbirnyk materialiv Vseukraïnskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyiv. S. 82-87.* [in Ukrainian].
12. Shevchenko, V.M. (2015). Systema dopomohy ditiam z hlybokymy porushenniamy slukhu: vid rannoho vyjavlennia do kompleksnoho suprodu [A system of assistance for children with profound hearing impairments: from early detection to comprehensive support]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky). № 2 (5). S. 360-368.* [in Ukrainian].
13. Shevchenko, V.M., & Suprun M.O. (2018). Rozvytok spetsialnoi osvity v nezalezhni Ukraini [Development of special education in independent Ukraine]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. S. 164-174.* [in Ukrainian].

14. Shevchenko, V.M. (2019). Suchasni tendentsii pidhotovky fakhivtsiv dlia korektsiinoi ta inkliuzyvnoi osvity: Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi, yevropeyskyi ta natsionalnyi vymiry zmin [Modern trends in training specialists for remedial and inclusive education: Innovative development of higher education: global, European and national dimensions of change]: *materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (16-17 kvitnia 2019 roku, m. Sumy) Vyd-vo Sum. DPU imeni A. S. Makarenka, m. Sumy. S. 207-210. [in Ukrainian].

УДК 37.013.77:376.1-056.264-053.2

Юлія Поліщук,

старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
E-mail: yuliia.polishchuk02@gmail.com

Yuliia Polishchuk,

senior teacher of the department of pedagogy and special education,
Dnipro National University named after Oles Honchar

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
проспект Науки 72, м. Дніпро
49010, Україна

Oles Honchar Dnipro National University
72 Science avenue, Dnipro
49010, Ukraine

**СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ
ПОДОЛАННЯ СЕЛЕКТИВНОГО МУТИЗМУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ**

**SYSTEMIC APPROACH TO ORGANIZING THE PROCESS OF OVERCOMING
SELECTIVE MUTISM IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE**

Анотація. Мета статті – окреслити сучасні проблеми діагностики і подолання селективного мутизму у дітей старшого дошкільного віку та обґрунтувати можливість використання системного підходу до організації процесу надання їм комплексної психолого-психіатричної і корекційно-педагогічної допомоги.

Методи дослідження: теоретичний аналіз досліджень, узагальнення, систематизація міжнародного практичного досвіду діагностики, лікування, логопедичного супроводу дітей із селективним мутизмом.

Результати дослідження. Селективний мутизм у дітей старшого дошкільного віку є тривожним, емоційно обумовленим психічним розладом, який характеризується неспроможністю вербального (в деяких випадках і невербального) спілкування з окремими особами чи в окремих соціальних обставинах при збереженій здатності говорити та розуміти мовлення. Цей феномен спотворює нормотиповий психічний та загальний розвиток дитини, негативно позначається на академічній успішності під час проходження навчання, обмежує її комунікативні можливості, що значною мірою ускладнює соціальну адаптацію особистості. Дотепер розроблено численні медикаментозні, психотерапевтичні, психокорекційні та психолого-педагогічні методи подолання селективного мутизму у дітей. Проте інколи вони часто застосовуються без урахування вікових характеристик дітей (таких як: поточний період розвитку, соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, вікові психологічні зміни) та їх індивідуальних здібностей (темперамент, психотип, акцентуація характеру, особистісні риси).

Цілком зрозуміло, що для ефективного лікування і профілактики складних захворювань із багатофакторною етіологією сучасні фахівці вузького профілю повинні мати можливість своєчасно отримувати необхідну інформацію від фахівців суміжних напрямів медицини, а інколи від фахівців інших галузей науки. Тому для підвищення достовірності діагностики та результативності процесу подолання селективного мутизму у дітей старшого дошкільного віку пропонуємо використовувати системний підхід до організації цих процесів. Цей підхід, орієнтований на розкриття цілісності процесу подолання селективного мутизму, врахування всіх внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків його учасників, а також на комплексне охоплення всіх чинників, які впливають на стан здоров'я дитини та процес її одужання.

***Ключові слова:** селективний мутизм, системний підхід, синергетичний ефект, ефект емерджентності.*

Abstract. The purpose of the article: to identify modern problems of diagnosing and overcoming selective mutism in children of older preschool age and to justify the possibility of using a systems approach in organizing the process of providing them with comprehensive medical psychological, psychiatric and correctional pedagogical assistance.

Research methods: theoretical analysis of research, generalization, systematization of international practical experience in diagnostics, treatment, speech therapy support of children with selective mutism.

Research results. Selective mutism in older preschool children is a disturbing, emotionally driven mental disorder characterized by the inability to communicate verbally (and in some cases non-

verbally) with individual persons or in individual social circumstances while maintaining the ability to speak and understand speech. This phenomenon distorts the normotypical mental and general development of the child, negatively affects academic performance during education, limits his communicative abilities, which significantly complicates the social adaptation of the individual. To date, numerous medicinal, psychotherapeutic, psychocorrective, and psychological-pedagogical methods of overcoming selective mutism in children have been developed. However, sometimes they are often used without taking into account the age characteristics of children (such as: the current period of development, social situation of development, leading activities, age-related psychological changes) and their individual abilities (temperament, psychotype, accentuation of character, personal traits).

Therefore, to increase the reliability of diagnosis and treatment of diseases with multifactorial etiology, modern highly specialized specialists must have the opportunity to promptly receive the necessary information from specialists in related fields, and sometimes from specialists in other fields of science. To increase the reliability of the diagnosis and the effectiveness of the process of overcoming selective mutism in children of older preschool age, we suggest using a system approach to organize these processes.

This approach is focused on revealing the integrity of the process of overcoming selective mutism, taking into account all internal and external connections of its participants, as well as comprehensive coverage of all factors affecting the child's health and the process of his recovery.

***Key words:** selective mutism, systemic approach, synergistic effect, emergence effect.*

Актуальність дослідження. Селективний мутизм (вибірковий мутизм) є тривожним, емоційним психічним розладом, яким страждають діти та дорослі. Він характеризується постійною неспроможністю вербального (в деяких випадках і невербального) спілкування в окремих соціальних обставинах чи з окремими особами при збереженій здатності розуміти мовлення та говорити в інших більш комфортних умовах (DSM-V, 2013) [1]. Цей феномен прийнято вважати відносно рідкісним захворюванням, яке зазвичай виникає у дитячому віці у період активного становлення мовлення і дотепер все ще досить важко підлягає лікуванню. До того ж несвоєчасне надання ефективно кваліфікованої допомоги дітям, які страждають на селективний мутизм, призводить до виникнення різноманітних психологічних комплексів в процесі їхнього подальшого патологічного розвитку. Водночас селективний мутизм нерідко спотворює нормотиповий психічний та загальний розвиток дитини, негативно

позначається на академічній успішності під час проходження навчання, обмежує її комунікативні можливості, що значною мірою ускладнює соціальну адаптацію особистості. До того ж небезпечні військові дії, що мають місце у теперішній час у нашій країні, тою чи іншою мірою відображаються на психічному стані частини дітей і, безумовно, впливають на підвищення ймовірності виникнення у деяких з них селективного мутизму. Тому дослідження феномену селективного мутизму щодо розвитку ефективних підходів до його діагностики і терапії набувають в Україні особливої актуальності.

Сьогодні широке визнання отримало комплексне медичне та психолого-педагогічне обстеження дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, які страждають на селективний мутизм, що дає змогу найбільш об'єктивно оцінити їх загальний рівень розвитку та стан нервово-психічної сфери. Проте на базі результатів такого обстеження безпосередньо лікування дітей зазвичай здійснюється розрізнено з клінічної, клініко-психологічної чи пато-психологічної позицій. Хоча симптоми селективного мутизму часто помічаються в період вступу дітей до навчально-виховних закладів, однак вихователі, педагоги, шкільні психологи не володіють достатніми знаннями про цей феномен і належно не залучаються до відповідної корекційної роботи з такими дітьми. Отже, досі не розроблено результативні підходи щодо лікування дітей та підлітків, які страждають на селективний мутизм, а також не розроблено ефективні заходи щодо його профілактики. Водночас множинність факторів в етіології цього захворювання потребує мультимодального підходу щодо його діагностики та лікування.

На нашу думку, підвищити ефективність процесів подолання цього захворювання можливо шляхом впровадження системного підходу до їх організації. Саме такий підхід до процесів діагностики і лікування дітей, які страждають на селективний мутизм, дасть можливість здійснити ефективне взаємне сприяння всіх необхідних фахівців та батьків, а також враховувати особливості особистості дитини та її навколишнього соціального середовища. Крім дитини – об'єкта цієї системи, її суб'єктами повинні бути фахівці у галузі діагностики, лікування та психолого-педагогічної корекції селективного

мутизму, а також вихователі, педагоги та батьки, які можуть сприяти терапевтичному процесу, шляхом забезпечення комфортного для дитини психологічного клімату відповідно у навчально-виховному закладі та побуті. Систематичний обмін інформацією між учасниками цієї системи дасть змогу вже на ранніх стадіях захворювання виявити у дитини можливі недоліки загального розвитку, неадекватність поведінки, психічні відхилення та морфологічні порушення організму, а також простежити динаміку їхньої зміни протягом усього процесу лікування. Це своєю чергою дасть змогу на певних значущих етапах лікування вносити відповідні корективи в процес терапії, що, безумовно, приведе до підвищення результативності лікування, а також дасть можливість збагатити науку новими знаннями про феномен селективного мутизму. Тому впровадження системного підходу до організації процесу лікування селективного мутизму, на наш погляд, є дуже актуальним щодо дослідження й подолання цієї проблеми.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідженням феномену селективного мутизму, та розробкою підходів щодо його діагностики і лікування займалися зарубіжні і вітчизняні вчені, практикуючі психіатри і психологи: Kussmaul (1877), Morgenstern (1927), Tramer (1934), Despert (1958), Elson (1965), Lesser-Katz (1986), Steinhausen (1996), Kristensen (2000), Muris & Ollendick (2015), SteRenburg et al. (2018), Мілюс (2015), Пасічник (2015), Немерюк (2023) та ін.

Феномен вибіркової німоти вперше описав ще у 1877 р. Kussmaul (1877) [2], пояснивши його навмисним мовчанням. Значно пізніше Morgenstern (1927) [3] визначила це явище як психогенний мутизм, пов'язаний із певним видом довільної опозиційної та провокаційної поведінки. У такий спосіб вона відкрила шлях для психодинамічного дослідження цього недоліку та для його психоаналітичного лікування. Надалі Tramer (1934) [4] відніс цей вид мутизму до прогресуючого синдрому, що проявляється у разі серйозного розладу особистості, й назвав його елективним мутизмом. Досліджуючи цей вид мутизму Despert (1958) [5] припустила, що він може бути симптомом початку шизофренічного психозу під час його так званої едіпової фази.

Наприкінці минулого століття на базі цілої низки досліджень елективний мутизм став розглядатися як ненавмисний, неконтрольований особистістю розлад, а відносно недавно його було віднесено до спектру саме тривожних розладів (DSM-IV, 1994) [6]. Водночас його назву, що використовувалася раніше – елективний мутизм, було замінено на – селективний мутизм. У такий спосіб було відображено той факт, що тепер цей розлад мовлення розглядається як такий, що не підкоряється зусиллям волі хворого на селективний мутизм. Пізніше деякі дослідники дійшли висновку, що саме тривожність є найбільш істотною рисою селективного мутизму (Muris & Ollendick, 2015) [7]. До того ж було встановлено, що селективному мутизму властива коморбідність, тобто співіснування двох або більше захворювань, синдромів чи психічних розладів, які можуть бути пов'язані між собою єдиним патогенетичним механізмом, чи лише збігатися за часом. Зокрема, у деяких дітей захворювання на селективний мутизм поєднується з іншими тривожними розладами, затримками та розладами розвитку (Kristensen, 2000) [8]; Steinhausen & Jusi, 1996 [9]; SteRenburg et al., 2018 [10]).

Мета статті. Мета статті: окреслити сучасні проблеми діагностики і подолання селективного мутизму у дітей старшого дошкільного віку та обґрунтувати можливість використання системного підходу до оптимізації надання їм комплексної лікувальної психолого-психіатричної і корекційно-педагогічної допомоги.

Методи дослідження: теоретичний аналіз досліджень, узагальнення, систематизація міжнародного практичного досвіду діагностики, лікування, логопедичного супроводу дітей із селективний мутизмом.

Результати дослідження. Результати дослідження наукових публікацій щодо феномену селективного мутизму свідчать, що селективний мутизм може бути класифікований як легкий, помірний або тяжкий, залежно від виразності симптомів та ступеня порушення, яке вони спричиняють особистості. Водночас етіологія селективного мутизму дуже багатофакторна. Серед основних етіологічних факторів треба зазначити такі:

- тривожність і страх (викликають занепокоєння в деяких соціальних ситуаціях, а також у разі розлуки з близькими людьми);
- генетична спадковість (схильність, що передається від батьків з таким самим розладом або, які мали історію тієї чи іншої занепокоєності. Зокрема, Stein (2011) [11] показав, що поліморфізм гена CNTNAP2 (rs2710102) пов'язаний з великим ризиком прояву селективного мутизму в дитинстві та з великим ризиком виникнення підвищеної соціальної тривожності у більш дорослому віці);
- темперамент (стриманість, яка виявляється відмовою від активності, небажанням брати участь у соціальних взаємодіях, а також ідеаторна, моторна чи комплексна загальмованість);
- довкілля (стрес, соціальна фобія, викликані соціальними мікрофакторами, такими як родина, друзі та найближче оточення, освітні заклади; мезофакторами, такими як умови зростання дитини, регіональні умови, етнічні особливості, засоби масової комунікації; та деякими макрофакторами: процеси глобального суспільного масштабу, такі як екологія, політика, демографія, економіка).

До того ж виникнення селективного мутизму у дитини можливе у разі поєднання спадково-конституційних, екзогенно-органічних та психогенно-середовищних факторів у певні сензитивні вікові фази розвитку, такі як «період упертості, негативізму та опозиції» (з двох з половиною до чотирьох років) та «період сором'язливості» (з чотирьох до семи років). Водночас етіологічні фактори, що викликають психічний дизонтогенез у вигляді загальної або парціальної ретардації, акселерації, асинхронії або регресу до більш ранніх форм реагування, можуть подіяти одноразово, або продовжувати діяти більш-менш тривало. Вони можуть призводити до широко спектру розладів або лише до індивідуальних особливостей, психологічних синдромів, які не досягають ступеня психічної патології. Безумовно, у будь-якому випадку відхилення за термінами і дисгармонійний розвиток ускладнюють соціальну адаптацію дитини, зумовлюють підвищену чутливість до соматогенних і психогенних впливів й служать ґрунтом для психічних відхилень під впливом навіть тих соціальних та біологічних факторів, які для дитини з нормотиповим розвитком не є патогенними. До того ж досить часто такі соціально та емоційно незрілі діти

формують навколо себе якийсь ілюзорний світ, що ще більшою мірою ускладнює їхню повноцінну адаптацію в суспільстві.

Щодо епідеміології селективного мутизму, то за результатами різних досліджень, поширеність селективного мутизму у дитячої популяції становить від 0,08% до 2,2%. Такий розкид показників, очевидно, обумовлений тим, що деякі дослідники не дотримувалися єдиних діагностичних критеріїв стосовно селективного мутизму, наприклад, декларованих DSM-V (2013) [1]. Хоча навіть і це діагностичне та статистичне керівництво, декларуючи тривалість вибіркової німоти (одного з найважливіших критеріїв діагнозу селективного мутизму), не враховує особливостей національної культури, менталітету та соціальних особливостей довкілля дитини. Хоча численні дослідження довели, що вже у ранньому дитячому віці діти, які виховуються у різних родинних умовах, відрізняються за кількісними і якісними характеристиками соціальної активності, що виявляється у ставленні до оточуючих, до себе та до предметного світу (Савінова та ін., 2022) [12]. Варто також зазначити, що сором'язливість, численні симптоми тривожних розладів, затримка та порушення розвитку, які іноді спостерігаються у дітей з раннього віку, значною мірою ускладнюють постановку діагнозу селективного мутизму навіть методом диференціальної діагностики. До того ж, дослідники в своїх публікаціях не приводять даних про репрезентативність вибірки, що не дає змоги встановити, наскільки можливо узагальнювати результати їх досліджень на всю генеральну сукупність прояви феномену селективного мутизму.

Нині для виявлення захворювання на селективний мутизмом з метою вирізнення його з-поміж інших видів мутизму, випадків тимчасової відмови від мовлення, викликаних ступорним варіантом афективно-шокової реакції або соматовегетативними порушеннями та ін., застосовується диференціальна діагностика. У цьому разі використовуються такі критерії як вік прояву початкового відхилення від нормотипового та його тривалість, особливість проявлення німоти (постійне або вибіркоче), особливості зорового контакту, особливості мовлення (нормотипове, недорозвинене, затримане, порушення артикуляції), рівень інтелекту, ступінь розвиненості моторики (затримка

моторного розвитку, несформованість кінетичного та просторового праксису, наявність реципрокної координації).

Досі розроблено численні медикаментозні, психотерапевтичні, психокорекційні та психолого-педагогічні методи подолання селективного мутизму у дітей. Серед немедикаментозних методів лікування дітей із селективним мутизмом найбільш поширені психодинамічна терапія, поведінкова терапія та сімейна терапія. Однак вони часто застосовуються без урахування вікових характеристик дітей (таких як поточний період розвитку, соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, вікові психологічні зміни) з їх індивідуальними здібностями (темпераментом, психотипом, акцентуацією характеру, особистісними рисами). Зокрема, в кожному віковому періоді дитини є свій соціально заданий зміст провідної діяльності. Саме він визначає функції дитини та оточуючих її дорослих, що реалізуються в їхній взаємодії, тобто в тому вкладі, який вносить до неї кожен із учасників. Але багатофакторність етіології, збіг ряду симптомів селективного мутизму з іншими психічними відхиленнями, широкий спектр супутніх синдромів або психічних розладів (шизофренія, розлади аутистичного спектру, депресія, розумова відсталість та ін.) тією чи іншою мірою пов'язаних між собою єдиним патогенетичним механізмом, а також посттравматичні стресові розлади значною мірою ускладнюють постановку достовірного діагнозу та вибір найбільш результативних підходів до його лікування та профілактики.

Величезна кількість інформації, що накопичується в процесі неперервного розвитку науки, привела на певному етапі до диференціації практично в усіх її сферах. У результаті практична діяльність в цих сферах поповнюється дедалі більшою кількістю вузькопрофільних фахівців, що сприяє подальшому ослабленню взаємодії між фахівцями різних профілів. Водночас стає зрозумілим, що для результативного лікування та профілактики складних захворювань сучасні фахівці повинні мати можливість своєчасно отримувати необхідну інформацію від фахівців суміжних профілів та навіть в деяких випадках від фахівців інших галузей. Тому для підвищення достовірності діагностики та підвищення ефективності лікування селективного мутизму ми пропонуємо

використовувати системний підхід до профілактики, діагностики та подолання цього складного для вивчення і лікування феномену.

У контексті цієї статті під системою варто розуміти цілісне утворення, деяку сукупність не випадково відібраних елементів (в соціальних системах – учасників організованої, взаємозв'язаної групи суб'єктів), які перебувають у стані взаємного сприяння з метою досягнення значущого для них результату. У системі всі її елементи об'єднані в цілісну структуру прямими і зворотними зв'язками, які визначають наявність властивостей системи, що перевищують адитивну суму властивостей складових її елементів (синергетичний ефект), а також виникнення у системі нових якісних властивостей, яких не мав жоден із елементів поза системою (ефект емерджентності). Система (відкрита система) взаємодіє із зовнішнім середовищем (тобто із системою вищого порядку), а також може містити у своєму складі компоненти (системи більш низького порядку – підсистеми). У системі реалізуються два типи зв'язків між її елементами: горизонтальні та вертикальні. Горизонтальні зв'язки мають корелюючий характер, здійснюючи координацію між однопорядковими елементами системи. Тому жодна частина системи неспроможна змінитись без того, щоб не змінилися інші її частини. Вертикальні зв'язки забезпечують субординацію, тобто підпорядкування елементів системи. Водночас ступінь взаємодії між елементами системи може бути різним.

Щодо системного підходу до досліджень складних об'єктів та процесів, то він є загальнонауковим методологічним принципом дослідження певного об'єкта, організованого у вигляді системи. Цей підхід орієнтований на розкриття цілісності об'єкта чи процесу, врахування всіх внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків, а також на комплексне охоплення всіх чинників, які впливають на стан об'єкта або процесу, їх розвиток чи деградацію. Водночас складні об'єкти і процеси дослідження з погляду системного підходу можуть представляти деяку сукупність систем різного рівня, які знаходяться в ієрархічних відносинах. Системний підхід сприяє адекватному формулюванню досліджуваних проблем, правильній постановці цілей і завдань, а також виробленню ефективних та результативних методів їх досягнення.

Саме такий підхід до організації процесів, необхідних для подолання селективного мутизму, дедалі більшою мірою дає змогу перейти від використання якісних показників динаміки процесів розвитку цього складного захворювання та його лікування до кількісних показників, що своєю чергою забезпечить можливість переходу до математичного моделювання цих процесів шляхом використання сучасних комп'ютерних технологій.

У нашому випадку йдеться про створення соціальної системи, до складу якої повинні входити: дитина (об'єкт, який потребує допомоги) та команда суб'єктів:

- висококваліфіковані фахівці (психолог відповідного виховного чи навчального закладу – координатор команди, дитячий психіатр, дитячий отоларинголог, дитячий невролог, лікар функціональної діагностики, психолог, логопед, корекційний педагог);
- оточуючі фахівці (відповідно вихователь або вчитель, які строго дотримуються рекомендацій вказаних вище спеціалістів, створюючи для таких дітей сприятливу обстановку у дитячому колективі, та ненав'язливо, творчо сприяють їх соціальній адаптації);
- батьки, що виховують дитину (задовольняють її потреби та доброзичливими стосунками в сім'ї сприяють нормотиповому психічному та загальному розвитку).

Така система здатна забезпечити єдність зусиль фахівців різних профілів та батьків хворої дитини у досягненні важливої для всіх її учасників мети – подолання селективного мутизму. Саме систематичний обмін інформацією між учасниками цієї системи та колегіальне її обговорення дадуть можливість вже на ранніх стадіях захворювання виявити у дитини можливі недоліки загального розвитку, неадекватність поведінки, психічні відхилення або морфологічні порушення організму. А на базі всебічної інформації про особистість дитини та її оточення прийняти зважене рішення щодо можливих шляхів подолання цього феномену. До того ж систематичне обговорення інформації про клінічну динаміку стану організму дитини протягом усього процесу лікування дасть змогу на певних значущих його етапах вносити відповідні корективи в цей процес, що, безумовно, приведе до підвищення результативності відповідних впливів. Ці

обговорення можуть здійснюватися як шляхом безпосередніх зустрічей учасників, так і здебільшого використанням систем відеоконференцій, які дають змогу тією чи іншою мірою зберігати як слухове, так і зорове сприйняття учасників обговорення. До того ж відеоконференції дають можливість домагатися максимальної дистанційної присутності всіх учасників системи упродовж всієї терапії. Водночас організація, підтримка сталості взаємозв'язків між учасниками системи у просторі і часі, а також їх взаємного сприяння щодо лікування дитини покладається на координатора. Крім того, останній займається архівуванням документації, складеної учасниками системи в процесі роботи з дитиною, а також анамнезу про особливості перебігу вагітності і пологів, раннього розвитку дитини, супутні емоційно-поведінкові відхилення та характерологічні риси дитини, внутрішньосімейні відносини й особистості батьків. Дуже важливо, щоб координатор також збирав інформацію про стан здоров'я пацієнта протягом наступних десяти-п'ятнадцяти років після завершення лікування, що дасть змогу отримати дуже цінну інформацію щодо катамнезу цього захворювання. Все це дасть можливість виявити недуг ще на ранній стадії захворювання та надалі розробити заходи щодо його профілактики. До того ж координатор забезпечує здійснення відповідних заходів щодо озброєння фахівців та батьків мінімально необхідним рівнем знань про особливості феномену селективного мутизму. Координатор також відстежує, щоб ставлення фахівців і батьків до дитини відповідало наданим рекомендаціям протягом усього процесу її лікування.

Потрібно зазначити, що сукупність вище перерахованих учасників лише тоді стає справжньою системою, коли її об'єкт (дитина) бажає позбавитися вибіркової німоти і своєю поведінкою сприяє тим впливам, що здійснюють суб'єкти цієї системи. Враховуючи клініко-психологічні особливості селективного мутизму, ставлення до такої дитини повинно бути особливо обережним, не можна проявляти наполегливість у корекційній роботі, не треба примушувати дитину розмовляти, стидити її за мовчання чи демонструвати своє негативне ставлення до її поведінки. Фахівці та батьки повинні прагнути не допускати, щоб емоційно та соціально незріла дитина формувала навколо себе

штучний, ілюзорний світ, який має пристосувальний, захисний характер і підтримує бажаність німоти, що зрештою ускладнює її дорослішання, а також повноцінну соціальну адаптацію.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Різновид селективного мутизму (соціофобічний, надцінної поведінки, істеричний, депресивний та зі змішаними механізмами), багатofакторність етіології, збіг ряду симптомів селективного мутизму з іншими психічними відхиленнями, широкий спектр супутніх синдромів або психічних розладів значною мірою ускладнює постановку достовірного діагнозу та вибір найбільш результативних заходів щодо подолання та профілактики селективного мутизму. Водночас все більш вузька диференціація профілю фахівців веде до подальшого ослаблення взаємодії між ними. Не володіючи досить широкими міждисциплінарними знаннями, такі вузькопрофільні фахівці переважно самотужки здійснюють корекційні впливи на дитину, яка страждає на селективний мутизм, без урахування її вікових характеристик, індивідуальних здібностей, нехтують вивченням взаємин у її сім'ї та в навчально-виховних установах, які вони відвідують.

Тому для підвищення достовірності діагностики та підвищення результативності корекційної роботи ми пропонуємо використовувати системний підхід до організації процесів, необхідних для подолання цього складного для вивчення і лікування феномену. Цей підхід дасть можливість забезпечити формування цілісної, інтегративної моделі феномену селективного мутизму, розробити ефективну стратегію і тактику його подолання, а також сприяти виявленню цього захворювання на ранній стадії. Системний підхід, безумовно, підвищить результативність та ефективність відповідних заходів, ключовим аспектом яких є поступове зниження тривожності та розвиток здатності дитини до мовленнєвої комунікації у різноманітних соціальних ситуаціях.

Надалі системний підхід дасть можливість фахівцям дедалі більше використовувати не тільки якісні показники динаміки процесів розвитку та подолання цього складного захворювання, а ще й більшою мірою користуватися кількісними показниками. Це своєю чергою дасть змогу на базі використання

сучасних комп'ютерних технологій перейти до математичного моделювання як процесу розвитку захворювання, так і динаміки його подолання.

ЛІТЕРАТУРА

1. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V.
2. Kussmaul, A. (1877). Die Störungen der Sprache / A. Kussmaul // Basel: Benno Schwabe. p. 211.
3. Morgenstern, S. (1927). Un cas de mutisme psychogène / S. Morgenstern // *Revue française de Psychanalyse*. 1 (3). pp. 492–504; repris dans *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 1990, 8. pp. 211–24.
4. Tramer, M. (1934). Elektive Mutismus bei Kindern / M. Tramer // *Z. Kinders Psychiater*, 1. pp. 30–35.
5. Despert, L. (1958). Schizophrenia in Children / L. Despert // *Psychiatric Quarterly*, 12 (2). pp. 366–371.
6. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV (1994).
7. Muris, P., & Ollendick, T.H. (2015). Children who are anxious in silence / P. Muris, T.H. Ollendick // *Clin. Child Fam. Psychol. Rev.* 18 (2). pp. 151–169.
8. Kristensen, H. (2000). Selective mutism and comorbidity with developmental disorder/delay, anxiety disorder, and elimination disorder / Kristensen H. // *J. Am Acad. Child. Adolescent Psychiatry*. 39 (2). pp. 249–256.
9. Steinhausen, H. (1996). Elective mutism: an analysis of 100 cases / H. Steinhausen, C. Jusi // *J. Am. Acad. Child Adolescent Psychiatry*. 35 (3). pp. 606–614.
10. SteRenburg, H. et al. (2018). Children with autism spectrum disorders and selective mutism/H. SteRenburg, S. SteRenburg, C. Gillberg et al // *Neuropsychiatr. Dis. Treat.* 14. pp. 1163–1169.
11. Stein, M.B. (2011). A common genetic variant in the neurexin superfamily member CNTNAP2 is associated with increased risk for selective mutism and social anxiety-related traits. *Biol. Psychiatry*. 69 (9). pp. 825–831.
12. Савінова, Н.В. та ін. (2022). Компетентнісно зорієнтована професійна підготовка майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти: монографія/Н.В. Савінова, І.В. Серєда, В.А. Кисличенко та ін.// Миколаїв: видавець Румянцева Г.В. 188 с.

REFERENCES

1. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V.

2. Kussmaul, A. (1877). Die Störungen der Sprache / A. Kussmaul // Basel: Benno Schwabe. p. 211 [in German].
3. Morgenstern, S. (1927). Un cas de mutisme psychogène / S. Morgenstern // *Revue française de Psychanalyse*, 1 (3). pp. 492–504; repris dans *Journal de la psychanalyse de l'enfant*. 1990, 8. pp. 211–24 [[in French].
4. Tramer, M. (1934). Elektive Mutismus bei Kindern / M. Tramer // *Z. Kinders Psychiater*, 1. pp. 30–35 [in German].
5. Despert, L. (1958). Schizophrenia in Children / L. Despert // *Psychiatric Quarterly*, 12 (2). pp. 366–371 [in English].
6. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV (1994).
7. Muris, P., & Ollendick, T.H. (2015). Children who are anxious in silence / P. Muris, T.H. Ollendick // *Clin. Child Fam. Psychol. Rev.* 18 (2). pp. 151–169 [in English].
8. Kristensen, H. (2000). Selective mutism and comorbidity with developmental disorder/delay, anxiety disorder, and elimination disorder / Kristensen H. // *J. Am Acad. Child. Adolescent Psychiatry*. 39 (2). pp. 249–256 [in English].
9. Steinhausen, H. (1996). Elective mutism: an analysis of 100 cases / H. Steinhausen, Jusi C. // *J. Am. Acad. Child Adolescent Psychiatry*. 35 (3). pp. 606–614 [in English].
10. SteRenburg, H. et al. (2018). Children with autism spectrum disorders and selective mutism/H. SteRenburg, S. SteRenburg, C. Gillberg et al // *Neuropsychiatr. Dis. Treat*, 14. pp. 1163–1169. [in English].
11. Stein, M.B. (2011). A common genetic variant in the neurexin superfamily member CNTNAP2 is associated with increased risk for selective mutism and social anxiety-related traits. *Biol. Psychiatry*. 69 (9). pp. 825–831 [in English].
12. Savinova, N.V. та ін. (2022). Компетентнісно зорієнтована професійна підготовка майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти [Competence-based professional training of future specialists in special and inclusive education]: монографія/N.V. Savinova, I.V. Sereda, V.A. Kyslychenko та ін.// *Миколаїв: видавців Рум'янцевих* H.V. 188 с. [in Ukrainian].

УДК: 376-056.263].011.2:004.738.5:316.722

Богдан Куліш,

аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Е-mail: bogdankulish777@gmail.com

ORCID ID [0009-0009-1030-7923](https://orcid.org/0009-0009-1030-7923)

Bohdan Kulish,
postgraduate student

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education
and Psychology, the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
Street M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

**ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ
У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10-12 КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

**USE OF SOCIAL NETWORKS IN THE PROCESS OF FORMING INFORMATION AND
COMMUNICATION COMPETENCE OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT
IN GRADES 10-12**

Анотація. У статті проаналізовано можливості використання соціальних мереж в освітньому процесі учнів 10-12 класів з порушеннями слуху як ефективного засобу для формування інформаційно-комунікаційної компетентності цієї категорії учнів. Зазначено, що використання соціальних мереж підвищує мотивацію до навчання, сприяє розвитку творчого потенціалу та здібностей учнів з особливими освітніми потребами, їх самоосвіті та самовдосконаленню, посилює активність, зацікавленість процесом навчання, а також формує вміння працювати в колективі. Проаналізовано найпопулярніші серед учнівської молоді соціальні мережі Instagram, Facebook, Twitter, YouTube та те, як їх можна використовувати під час освітнього процесу учнів 10-12 класів з порушеннями слуху. Доведено, що соціальні мережі дають широкі можливості в освітньо-виховному процесі, оскільки на їх платформах можна ефективно організовувати спільну діяльність, виконуючи такі навчальні завдання як написання тексту, перегляд інтернет-ресурсів, спілкування в чаті або на форумі, використання електронної пошти, запис та завантаження відео-, аудіоконтенту тощо. Підкреслено, що виконуючи певні навчальні завдання, учні старших класів з порушеннями слуху також можуть набути навичок створення власних профілів у соціальних мережах і належного їх використання, користування різними месенджерами для повноцінної соціальної активності.

Висвітлено соціальну та освітню складові інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10-12 класів з порушеннями слуху, розкрито їх взаємозв'язок та об'єктно-суб'єктний характер (міжособистісна взаємодія однолітків за інтересами, роль батьків, педагогів тощо). Встановлено, що за соціально-педагогічної підтримки такі цифрові інновації як соціальні мережі є цікавими для учнів 10-12 класів з порушеннями слуху, легко засвоюються ними в пізнавальній формі, що своєю чергою сприяє формуванню їх інформаційно-комунікаційної компетентності.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; учні з порушеннями слуху, інформаційно-комунікаційна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, соціальні мережі.

Abstract. The article presents the possibilities of using social networks in the educational process of 10-12 grade students with hearing impairments as an effective way to form the information and communication competence of this category of students. It is noted that using social networks increases motivation to learn, promotes the development of creativity and abilities of students with special educational needs, their self-education and self-improvement, increases activity, interest in the learning process, and forms the ability to work in a team.

The author has analysed the most popular social networks among students, such as Instagram, Facebook, Twitter, YouTube, and how they can be used in the educational process of students of grades 10-12 with hearing impairments. It is proved that social networks provide ample opportunities in the educational process, as their platforms can be used to effectively organise joint activities, performing such learning tasks as writing text, browsing the Internet, communicating in a chat or forum, using e-mail, recording and downloading video and audio content, etc. The social and educational components of the information and communication competence of 10-12 grade students with hearing impairments are highlighted their interrelationship and object-subject nature are revealed (interpersonal interaction of peers based on interests, the role of parents, teachers, etc).

The article emphasises that by performing certain learning tasks, high school students with hearing impairments can also acquire the skills of creating their profiles on social networks and using them properly, using various messengers for full social activity. It has been established that with social and pedagogical support, digital innovations such as social media are interesting for students of grades 10-12 with hearing impairments, easily assimilated by them in a cognitive form, which, in turn, contributes to the formation of their information and communication competence.

Key words: children with special educational needs; students with hearing impairment, information and communication competence, information and communication technologies, social networks.

Актуальність дослідження. В сучасних умовах розбудови інформаційного суспільства та інформатизації освіти важливість використання соціальних мереж для навчання та розвитку осіб з особливими освітніми потребами ще недостатньо оцінено. Оскільки соціальні мережі сьогодні є важливою складовою інформаційного простору, то оволодіння учнями 10-12 класів з порушеннями слуху основними інструментами соціальних мереж відкриває нові можливості в процесі формування їх інформаційно-комунікаційної компетентності, сприяє покращенню якості та доступності освіти, рівному доступу до інформації та освітніх послуг цієї категорії осіб з особливими освітніми потребами, а також їх комунікації та повноцінній інтеграції в суспільство.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності є предметом багатьох наукових досліджень. Під поняттям «інформаційно-комунікаційна компетентність» вчені розуміють здатність людини орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, здатності до роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями і їх застосування у навчальній, професійній діяльності та повсякденному житті.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами досліджували Т. Дегтяренко (2015), Ю. Запорожченко (2016, 2022), О. Качуровська (2014), О. Легкий (2002), С. Миронова (2003), Ю. Носенко (2013), М. Шеремет (2001), І. Холковська (2007) та інші. Вони акцентують увагу на тому, що інформаційно-комунікаційні технології сприяють розвитку та корекції психічних процесів в учнів з особливими потребами, підвищують якість навчання.

Дослідження ключових аспектів формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів з порушеннями слуху та варіативність застосування ІКТ під час освітнього процесу цієї категорії учнів здійснювали Т. Бондаренко (2018), Г. Гордійчук (2018, 2021), В. Лобода (2010), О. Мотилькова (2014), С. Нетьосов (2018), В. Черних (2011) та інші автори.

Останніми роками вчені активно звертаються до висвітлення ролі та місця соціальних мереж в освітньому процесі учнів і студентів, зокрема з особливими освітніми потребами. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що використання соціальних мереж в освітньому процесі є важливим засобом інформаційної підтримки цієї категорії учнів. Проблемі використання соціальних мереж в освітньому процесі, зокрема у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами, присвячені праці Г. Кучаковської (2015), В. Балардима (2015), В. Бикова (2008, 2020), Т. Бондаренко (2018), С. Литвинової (2015), В. Коваленко (2018), О. Спіріна (2020), Н. Тверезовської (2014), Ж. Мيني (2021), В. Шевченка (2018), А. Яцишин (2018) та інших.

Мета статті полягає в: аналізі теоретичних і методичних підходів до формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10-12 класів з порушеннями слуху засобами соціальних мереж; визначенні освітніх можливостей соціальних мереж для учнів 10-12 класів з порушеннями слуху; з'ясуванні як позитивних так і негативних складових використання соціальних мереж в освітньому процесі цієї категорії осіб з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення науково-теоретичного і методичного досвіду використання соціальних мереж у процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10-12 класів з порушеннями слуху.

Результати дослідження. У період стрімкого розвитку цифрових технологій та цифровізації сучасної освіти все більше уваги приділяється формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності осіб з особливими освітніми потребами, зокрема учнів 10-12 класів з порушеннями слуху.

Інформаційно-комунікаційна (цифрова) компетентність є однією з важливих компетентностей у Концепції Нової української школи і розглядається вона як «впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Велике значення має інформаційна й медіаграмотність, основи програмування,

алгоритмічне мислення, робота з базами даних, здобуття навичок безпеки в Інтернеті та кібербезпеці, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)» (Кабінет Міністрів України, 2016).

Погоджуємось із думкою О. Овчарук про те, що формування інформаційно-комунікаційної компетентності передбачає використання в освітньому процесі новітніх цифрових засобів як учнями, так і вчителями, вміння педагогів створювати відповідне середовище для своїх учнів, знати шляхи та засоби безпечного поводження в мережі Інтернет, а також уміти захищати особисту інформацію у цифровому просторі. Зазначені навички, наголошує дослідниця, мають доповнюватися такими якостями, як критичне мислення, медіаграмотність, комунікаційні навички тощо (Овчарук, 2019: 52-55).

Зазначимо, що сучасний світ інформаційних технологій надає багато можливостей для створення і розвитку інформаційно-цифрового навчального середовища української школи, зокрема це стосується й використання соціальних мереж в освітньому процесі учнів старших класів з порушеннями слуху. За даними соціологічного опитування, яке було проведене в 2022 році, в Україні соціальними мережами користувалися 76,6 % людей. Серед українців, які використовують соціальні мережі як джерело інформації, 66 % обирають [Telegram](#), 61 % – [YouTube](#), 58 % – [Facebook](#). Щодо використання соціальних мереж з розважальною метою, то на першому місці YouTube. Там зареєстровано понад 28 млн українських користувачів, в Instagram – понад 16,1 млн, у Facebook – 15,45 млн. TikTok має більше ніж 10,55 млн українських користувачів (Тимчук, 2023).

Безумовно цю інформацію необхідно враховувати у процесі модернізації освітнього процесу, зокрема в освіті осіб з особливими освітніми потребами.

Водночас зазначимо, що нині значно змінилася думка про те, що соціальні мережі призначені в основному для розваг. Усе більше вчених наголошують на тому, що їх можна ефективно використовувати для різноманітних форм роботи в освітньому процесі, адже це сприяє творчому розвитку учнів, формує вміння правильного пошуку інформації, розпізнавання фейкових повідомлень, створення власних цікавих дописів на будь-яку тему та ін.

Для формування інформаційно-комунікаційної компетентності у старшокласників з порушеннями слуху важливе значення мають умови й можливості для оволодіння зазначеною компетентністю, що оточують здобувача освіти. За соціально-педагогічної підтримки такі цифрові інновації як соціальні мережі є цікавими для цих учнів, легко засвоюються ними в пізнавальній формі, що своєю чергою сприяє формуванню їх інформаційно-комунікаційної компетентності.

Дослідниці Г. Яцишин та В. Коваленко виокремлюють такі основні способи застосуванням електронних соціальних мереж у діяльності з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами, зокрема «для: 1) підтримки навчально-виховного процесу; 2) позашкільної та позакласної діяльності; 3) неформальної освіти та самоосвіти дітей та молоді» (Яцишин & Коваленко, 2015: 37).

Загалом більшість дослідників наголошують на тому, що соціальні мережі є надзвичайно популярними серед учнівської молоді, тому їх необхідно використовувати як засіб інформаційної підтримки для навчальної та виховної діяльності різного спрямування, що допоможе створити позитивне ставлення до навчання (Ляшенко, 2021; Баралдим, 2015; Кучаковська, 2015).

Г. Кучаковська підкреслює, що використання соціальних мереж підвищує мотивацію до навчання, розвиток творчого потенціалу та здібностей, посилює активність молоді, зацікавленість процесом навчання, а також вміння працювати в колективі (Кучаковська, 2015).

Головними перевагами соціальних мереж під час освітньої діяльності осіб з особливими освітніми потребами, на думку Т. Бондаренко, є:

- постановка дистанційних завдань та їх виконання;
- можливість працювати в групі з однолітками;
- постійна взаємодія, комунікація учасників освітньої діяльності у зручний час;
- наявність власного робочого графіку;
- якісний рівень контролю навчальних досягнень (Бондаренко, 2018).

Під поняттям «соціальні мережі» розуміємо онлайн-платформи в [інтернеті](#), які використовуються для спілкування, розміщення інформації та зображення, дописів і коментарів або ж надсилання повідомлень. У науковому обігу вживаються поняття «соціальні мережі» та «електронні соціальні мережі» як синонімічні та надаються різноманітні визначення цих понять, зокрема цим терміном позначають «інтерактивний web-сайт з великою кількістю користувачів, контент якого вони створюють та наповнюють» (Яцишин & Коваленко, 2015). У Глосарії «Електронні соціальні мережі як інструменти сучасного навчального середовища» (2017) подається таке визначення цього поняття: «електронна соціальна мережа – симбіоз соціальної та технічної реальності, що утворює різноманітні комунікативні конфігурації (просторовочасові, суб'єкт-суб'єктні, суб'єкт-об'єктні), які компенсують високу інформаційну щільність сучасного суспільства та здійснюють всі види соціальної комунікації (масової, міжособистісної, групової) на всіх технологічних рівнях: вербальному, письмовому, аудіовізуальному» (Пінчук, Богачков, Бузов, Дементієвська, Ухань & Яськова, 2017: 12).

Ураховуючи різноманітні дидактичні можливості та методичні функції електронних соціальних мереж їх мережеві сервіси класифіковано на:

- соціальні пошукові системи і народні класифікатори (спільний пошук інформації, спільне зберігання закладок);
- вікі (створення гіпертекстових об'єктів: статті, доповіді, реферати, wiki-газети, буклети, есе);
- блоги (спільне створення мережного проекту);
- соціальні медіа-сховища (спільне створення, редагування і використання в мережі текстових документів, електронних таблиць, презентацій, малюнків, спільна робота з фото і відеосервісами) (Пінчук, Богачков, Бузов, Дементієвська, Ухань & Яськова, 2017: 5).

Серед найбільш відомих електронних соціальних мереж відзначимо YouTube, Instagram, Facebook, Telegram, Twiter та ін. Вони надають широкі можливості для використання в освітній діяльності. Їх особливість полягає у тому, що вони охоплюють широку цільову аудиторію та забезпечують перехід від

односторонньої комунікації, коли просто надається інформація, до двосторонньої, яка дає можливість діалогу.

Особливість YouTube полягає в тому, що цю соціальну мережу призначено для створення та обміну відео. Користувач може створити свій канал YouTube та завантажувати відео для перегляду, коментарів і лайків. Instagram задовольняє потреби користувача у візуальному сприйнятті інформації: мінімум тексту, максимум фото. Молодь надзвичайно активно користується цією мережею. Twitter – це сайт соціальних медіа для новин, розваг, спорту, політики та багато іншого. Twitter представляє інформацію в реальному часі, те, що відбувається зараз. Він дозволяє лише 280 символів у твіті, на відміну від більшості соціальних медіа-сайтів, які мають набагато більшу їх кількість.

Варто зазначити, що в роботі цих сервісів широко використовується інформаційна підтримка інклюзивної освіти. Наприклад, на платформі Youtube пропонуються послуги розміщення спеціально створеного відеоконтенту з тифлокоментуванням для осіб з порушеннями зору, а для осіб з порушеннями слуху – субтитри або словесно-жестовий переклад.

Використання на мережевому сервісі Youtube такого інструменту як субтитри значно допомагає зрозуміти навчальний матеріал учням з порушеннями слуху, розладами аутистичного спектру (для врахування особливих потреб осіб, для яких характерна особлива чутливість до звуків, периферійне, фрагментарне сприйняття тощо). Залежно від уподобань користувача можна відтворити відеоконтент з різною швидкістю, якістю, а стенограму тексту налаштувати з урахуванням набору шрифтів, кольорової гамми, розмірів, прозорості, стилю тощо. Освітні відеоролики з субтитрами покращують словниковий запас, позитивно впливають на навички усвідомлення, розпізнавання слів, декодування, забезпечують мотивацію навчання та усувають прояви тривоги, наприклад, через незнання іноземної мови, адже програмний додаток може перекласти запропоновані субтитри на мову, якою краще володіє дитина, що є особливо цінним для дітей з порушеннями слуху через специфіку їхнього мовленнєвого розвитку (Бондаренко, 2018).

Також учні з особливими освітніми потребами можуть долучатися до колективної роботи в соціальних мережах, виконуючи такі навчальні завдання як написання тексту, вивід інформації на друк, перегляд інтернет-ресурсів, використання електронної пошти, запис та завантаження відео-, аудіоконтенту, створення корпоративної спільноти для конкретної цільової аудиторії, створювати сторінки або групи для окремої цільової аудиторії, наприклад для учнів старших класів з порушеннями слуху тощо.

Під час освітньої діяльності учні старших класів з порушеннями слуху також можуть набути навичок створення власних профілів у соціальних мережах та належного їх використання для повноцінної соціальної активності, користування різними месенджерами, активної участі в чатах і форумах.

Важливим інструментом, що надає широкі можливості для використання в освітній діяльності є Instagram. Оскільки ця соціальна мережа дуже популярна серед учнівської молоді, важливо використовувати її в культурно-просвітницьких, виховних та навчальних цілях. Instagram дозволяє здійснювати в кожному підписі до фото чи відео максимум 2200 символів тексту і до 30 хештегів (Мина, 2021: 280). Крім того, можна вести пряму трансляцію (live streaming), до якої приєднуються підписники та бажаючі. Онлайн-спілкування у відеоформаті допомагає налагодити продуктивну комунікацію, адже користувачі можуть ставити запитання в коментарях.

У науковій літературі наголошується на тому, що використання електронних соціальних мереж в освіті учнів з особливими потребами сприяє забезпеченню потреби у спілкуванні, самореалізації та самоствердженні, а також потреби в позитивній оцінці, потреби особистого внеску, що сприяє формуванню успішної громадянської ідентичності та позитивного соціального статусу (Яцишин & Коваленко, 2015: с.35).

Важливу роль виконують соціальні мережі у формуванні соціальної компетентності в учнів старших класів з порушеннями слуху, оскільки ця компетентність визначає їхню успішність в повсякденному житті, стимулюватиме їх інтеграційні процеси, дозволяючи не тільки адаптуватися, а й активно впливати на життєві події, засвоювати певні соціальні позиції.

Сформована соціальна компетентність учнів з порушеннями слуху характеризує їх як відкритих до суспільства особистостей, які володіють навичками соціальної поведінки, готовністю до сприймання соціальної інформації, бажанням пізнати та впливати на навколишній світ.

В умовах мережевого суспільства інтернет виступає в якості посередника у взаємодії між однолітками і дорослими як партнерами по спілкуванню і спільній діяльності. Водночас учні в мережі можуть зіткнутися з певними труднощами, адже для того, щоб ефективно використовувати цей інструмент, потрібні як уміння користуватися ним, так і певний життєвий досвід. Основні ризики у використанні соціальних мереж та інтернету загалом пов'язані не так зі змістом, як із його стихійним і неконтрольованим освоєнням. Для того, щоб уникнути ризиків, учневі з особливими освітніми потребами потрібен провідник у світ інтернету, і стати цим провідником передусім повинні батьки і педагоги. Тільки в спільній діяльності з учителем на уроці в школі або вдома процес інтернет-соціалізації може набути системного, цілеспрямованого характеру (Ляшенко, 2021: с. 82).

Отже, використання соціальних мереж в освітньому процесі зумовлює зростання вимог до інформаційно-комунікаційної компетентності педагогічних працівників. Наразі, щоб ефективно і педагогічно виважено використовувати інформаційно-комунікаційні технології, особливо в умовах освіти осіб з особливими освітніми потребами, необхідно мати універсальні знання та навички, створювати для учнів умови для розкриття їх здібностей, творчого потенціалу, задоволення потреб цієї категорії учнів з метою формування повноцінної особистості. Вчителі разом із батьками можуть на власному прикладі або ж конкретними рекомендаціями допомогти дитині зрозуміти, як використовувати соціальні мережі: марнувати час чи виконувати цікаві освітні завдання, розвиваючи комунікативні здібності учня та його інформаційно-комунікаційну компетентність.

Дослідник С. Палій визначив як позитивні аспекти використання соціальних мереж в освітньому процесі, так і певні недоліки. Перевагами цього інструменту є:

– комфортне середовище, в якому Інтерфейс, засоби комунікації та форми подання контенту зрозумілі та звичні учням;

– різні форми взаємодії і комунікації забезпечують широкий діапазон можливостей включення в навчальну діяльність;

– можливість обмінюватися навчальними ресурсами;

– широкі демонстраційні можливості електронних соціальних мереж та можливість ділитися будь-яким контентом з учнями;

– стає можливим створення вчителем і учнем спільного навчального контенту; учні замість простого споживання інформації створюють повідомлення та інші ресурси;

– інформаційно-комунікаційна підтримка навчального предмета в соціальній мережі дає змогу учням брати участь в обговореннях і виконувати завдання з будь-якого місця;

– соціальні мережі ламають психологічні бар'єри та роблять вчителя більш соціально доступним учневі в комунікаційному плані;

– через соціальні мережі можна легко нагадувати одне одному про важливі дати і події;

– за допомогою соціальних мереж можна створювати групові чати та групові відеозв'язки.

Водночас існують і певні недоліки під час використання соціальних мереж в освітній діяльності, зокрема:

– розпорошеність уваги на інші подразники (на повідомлення від інших людей, сповіщення тощо);

– залежність від якості інтернет-з'єднання та від технічної оснащеності учасників освітнього процесу;

– перевантаження інформацією може викликати втому;

– поверхнєве сприйняття інформації без заглиблення, що ускладнює її засвоєння;

– надто часте перебування в соціальних мережах може призвести до залежності (Палій, 2013: 153).

Ураховуючи ці аспекти, вчителів необхідно вміло та продумано організовувати використання соціальних мереж в освітньому процесі, особливо для учнів з особливими освітніми потребами. Насамперед, використовуючи соціальні мережі, педагогові потрібно відслідковувати контент високої якості та вибирати платформи, які б охоплювали потрібну цільову аудиторію, а саме учнів та студентів з особливими потребами. Зазначимо, що соціальні мережі сьогодення допомагають вчителів не тільки під час навчання, а й для ефективного проведення соціально-педагогічної та позакласної роботи з учнями.

Соціальні мережі є також важливим інструментом і засобом інформаційної підтримки учнів старших класів у їх професійному виборі (Мина, 2021). Старшокласники з порушеннями слухової функції потребують розширеної, поглибленої та систематизованої інформації про сучасні професії. Використання соціальних мереж у профорієнтаційній роботі є одним із сучасних методів представлення певної спеціальності в закладах вищої освіти, що значно допомагає учням з особливими освітніми потребами.

Отже, у результаті дослідження проаналізовано сучасні підходи щодо використання соціальних мереж у процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10-12 класів з порушеннями слуху. Висвітлено соціальну та освітню складові інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10-12 класів з порушеннями слуху, розкрито їх взаємозв'язок та об'єктно-суб'єктний характер (міжособистісна взаємодія однолітків за інтересами, роль батьків, педагогів тощо). Визначено особливості формування інформаційно-комунікаційної компетентності цієї категорії учнів засобами соціальних мереж та можливості їх використання в освітньому процесі учнів 10-12 класів з порушеннями слуху.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В сучасних умовах розвитку цифрових технологій електронні соціальні мережі відкривають нові можливості для використання в освітній діяльності учнів 10-12 класів з порушеннями слуху та комунікації між педагогами і учнями. Використання інструментів і ресурсів соціальних мереж дає можливість більш ефективно проявляти себе учням з особливими освітніми потребами як у навчанні, так і в

соціальному середовищі. Включення в освітній процес навчальних завдань з використанням соціальних мереж сприяє формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10-12 класів з порушеннями слуху та підвищує їхню мотивацію до навчання і самоосвіти.

Водночас існує низка проблем щодо науково-методичного забезпечення використання соціальних мереж в освіті осіб з особливими потребами, зокрема розроблення методик і окремих освітніх завдань, рекомендацій щодо формування компетентностей учнів 10-12 класів з порушеннями слуху з використання в навчанні електронних соціальних мереж, забезпечення інформаційної безпеки та ін. Ці питання потребують подальшого ґрунтовного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кабінет Міністрів України. (2016, 14 грудня). *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року* (988-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
2. Овчарук, О. (2019). Цифрова компетентність учителя: міжнародні тенденції та рамки. *Нова педагогічна думка*, 4(100), 52–55.
3. Шищенко, І. В. (2020). Розвиток інформаційно-цифрової компетентності учнів як сучасна педагогічна проблема. *Фізико-математична освіта*, 2(24), Ч. 2, 79–85.
4. Ляшенко, В. (2021). Організація спільної роботи з батьками щодо формування в учнів цифрового громадянства. Цифрова компетентність сучасного вчителя Нової української школи: 2021 (сс. 81–83). У О. В. Овчарук (Ред.), *Подолання викликів у період карантину, спричиненого COVID-19: зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семінару* (Київ, 2 березня 2021 р.). Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.
5. Балардим, В. М. (2015). *Роль соціальних мереж та віртуальних спільнот в освіті учнівської молоді*. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10355/>
6. Кучаковська, Г. А. (2015). Роль соціальних мереж в активізації процесу навчання інформатичних дисциплін майбутніх учителів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 47(3), 136–149. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2015_47_3_13
7. Мина, Ж. В. (2021). Соціальні мережі як засіб інформаційної підтримки учнівської та студентської молоді у навчально-виховному процесі та професійному виборі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*, 32/71(1), Ч. 3. <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.1-3/45>

8. Бондаренко, Т. В. (2018). Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 67(5), 31–43. <http://surl.li/zktxcqx>
9. Яцишин, А. В., & Коваленко, В. В. (2015). Використання електронних соціальних мереж для роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребам. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 8(39), 32–38. <http://surl.li/dbalxp>
10. Тимчук, С. (2023, травень 17). *Цікаве про Україну: якими соцмережами переважно користуються українці*. Галицький Кореспондент. <https://gk-press.if.ua/tsikave-pro-ukrayinu-yakymy-sotsmerezhamy-perevazhno-korystuyutsya-ukrayintsi/>
11. Пінчук, О.П., Богачков, Ю.М., Буров, О.Ю., Дементієвська, Н.П., Ухань, П.С. & Яськова, Н.В. (2017). *Електронні соціальні мережі як інструменти сучасного навчального середовища : Глосарій (видання 2-ге доповнене та перероблене)*. ІТЗН НАПН України, м. Київ, Україна: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709751>
12. Палій, С.В. (2013). Соціальні мережі як засіб комунікації електронного навчання. *Управління розвитком складних систем*. 2013.. Вип.13, 152-156: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Urss_2013_13_30

REFERENCES

1. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2016, 14 hrudnia). *Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” na period do 2029 roku (988-r)* [On approval of the Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education ‘New Ukrainian School’ for the period up to 2029 (988-r)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>. [in Ukrainian].
2. Ovcharuk, O. (2019). Tsyfrova kompetentnist uchytelia: mizhnarodni tendentsii ta ramky [Digital competence of teachers: international trends and frameworks]. *Nova pedahohichna dumka*, 4(100), 52–55. [in Ukrainian].
3. Shyshenko, I.V. (2020). Rozvytok informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti uchniv yak suchasna pedahohichna problema [Development of students' information and digital competence as a modern pedagogical problem]. *Fizykomatematychna osvita*, 2(24), Ch. 2, 79–85. [in Ukrainian].
4. Liashenko, V. (2021). Orhanizatsiia spilnoi roboty z batkamy shchodo formuvannia v uchniv tsyfrovoho hromadianstva. Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly: 2021 [Organisation of joint work with parents on the formation of digital citizenship in students. Digital competence of a modern teacher of the New Ukrainian School: 2021] (ss. 81–83). U O. V. Ovcharuk (Red.), *Podolannia vyklykiv u period karantynu, sprychynenoho COVID-19:*

zb.materialiv vseukr.nauk.-prakt.seminaru (Kyiv, 2 bereznia 2021 r.). Kyiv: Instytut informatsiinykh tekhnolohii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

5. Balardym, V.M. (2015). *Rol sotsialnykh merezh ta virtualnykh spilnot v osviti uchnivskoi molodi* [The role of social networks and virtual communities in the education of students]. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10355/>. [in Ukrainian].

6. Kuchakovska, H.A. (2015). Rol sotsialnykh merezh v aktyvizatsii protsesu navchannia informatychnykh dystsyplin maibutnykh uchyteliv pochatkovoii shkoly [The Role of Social Networks in Enhancing the Process of Teaching Computer Science to Future Primary School Teachers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 47(3), 136–149. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2015_47_3_13. [in Ukrainian].

7. Myna, Zh. V. (2021). Sotsialni merezhi yak zasib informatsiinoi pidtrymky uchnivskoi ta studentskoi molodi u navchalno-vykhovnomu protsesi ta profesiinomu vybori [Social networks as a means of information support for pupils and students in the educational process and professional choice]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Filolohiia. Zhurnalistyka*, 32/71(1), Ch. 3. <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.1-3/45>. [in Ukrainian].

8. Bondarenko, T.V. (2018). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii dlia zabezpechennia dostupnosti i rozvytku inkluzyvnoi osvity [Use of information and communication technologies to ensure accessibility and development of inclusive education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 67(5), 31–43. <http://surl.li/zktxq>. [in Ukrainian].

9. Yatsyshyn, A.V., & Kovalenko, V.V. (2015). Vykorystannia elektronnykh sotsialnykh merezh dlia roboty z ditmy ta moloddu z osoblyvymy osvitnimy potrebam [Using electronic social networks to work with children and young people with special educational needs]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 8(39), 32–38. <http://surl.li/dbalxp>. [in Ukrainian].

10. Tymchuk, S. (2023, traven 17). *Tsikave pro Ukrainu: yakymy sotsmerezhamy perevazhno korystuiutsia ukraintsi* [Interesting things about Ukraine: what social media do Ukrainians use most?]. Halytskyi Korespondent. <https://gk-press.if.ua/tsikave-pro-ukrayinu-yakymy-sotsmerezhamy-perevazhno-korystuyutsya-ukrayintsi/>. [in Ukrainian].

11. Pinchuk, O.P., Bohachkov, Yu.M., Burov, O.Iu., Dementiievska, N.P., Ukhan, P.S. & Yaskova, N.V. (2017). *Elektronni sotsialni merezhi yak instrumenty suchasnoho navchalnoho seredovyscha*: Hlosarii [Electronic social networks as tools of the modern learning environment: A glossary] (2 vyd.). IITZN NAPN Ukrainy, <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709751>. [in Ukrainian].

12. Palii, S.V. (2013). Sotsialni merezhi yak zasib komunikatsii elektronnoho navchannia [Social media as a means of e-learning communication]. *Upravlinnia rozvytkom skladnykh system*, 13, 152–156. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Urss_2013_13_30. [in Ukrainian].

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

УДК: 376.091.12:005.951:005.585]

Ірина Омельченко,

доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу
психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Україна

iraomel210781@ukr.net,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-0273>

Researcher ID: AAA-1586-2022

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57926304300>

Iryna Omelchenko,

DSc. Of Psychological Sciences, Full Professor, Chief researcher of the Department of
Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Needs

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

Жанна Кондратюк,

директор Комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр»

Вишгородської міської ради Київської області, аспірантка

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

zhanna_asp@ukr.net,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6943-9105>

Zhanna Kondratyuk,

Director of the Municipal Institution «Inclusive Resource Center»

of the Vyshgorod City Council of the Kyiv Region, PhD student

Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology

the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

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

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

ДІАГНОСТИЧНИЙ КОМПЛЕКС ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ФАХІВЦІВ (КОНСУЛЬТАНТІВ) ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ

THE TOOLKIT FOR EXAMINING THE PROFESSIONAL IDENTITY OF SPECIALISTS (CONSULTANTS) WORKING IN INCLUSIVE RESOURCE CENTRES

Анотація. В статті теоретично обґрунтовано особливості психодіагностичного комплексу дослідження професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів. Психодіагностичний комплекс ґрунтується на розумінні професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів як метавластивості, яка дає змогу зберігати цілісність і автономність фахівця в сучасному просторі надання освітніх послуг у галузі освіти осіб з особливими потребами.

Мету дослідження спрямовано на здійснення теоретичного обґрунтування та підбору психодіагностичного інструментарію для дослідження професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів в умовах сучасних тенденцій у зазначеній галузі.

Методи дослідження. Щоб досягти поставленої мети, було застосовано теоретичні методи: аналіз наукової літератури з даної теми, систематизація та узагальнення науково-практичного досвіду щодо закономірностей становлення професійної ідентичності у фахівців (консультантів) ІРЦ та аналіз емпіричних методів (обґрунтування психодіагностичних методик: методика вивчення мотивів професійної мотивації (Т. Дуткевич та О. Савицька); методика «Мотивація до успіху» (Т. Елерс); методика вивчення типології особистості (К. Юнг); методика «Рівень самоконтролю» (М. Снайдер); методика для виявлення адаптованості/не адаптованості особистості (К. Роджерс); тест творчого мислення

(Е. Торренс); методика «Готовність до саморозвитку» (В. Павлов); опитувальник самоактуалізації креативності (Д. Джонс).

Результати: обґрунтовано структуру та зміст діагностичного комплексу дослідження компонентного складу та психологічних особливостей професійної ідентичності фахівців (консультантів), зокрема їх мотивів (власної праці; соціальної значущості праці; самоствердження в праці; професійної майстерності); технічних характеристик (схильність до досягнення високих результатів; схильність до перемоги; здатність бути кращим за інших; орієнтація на конкретні цілі та готовність докладати значних зусиль для їх досягнення; здатність справлятися зі стресовими ситуаціями; здатність до постійного вдосконалення і навчання та ін.); міжособисті параметри взаємодії (легкість у спілкуванні; тенденція до лідерства; здатність бути у центрі уваги; здатність легко зав'язувати контакти та ін.); контекстуальність (стійкість поведінки; схильність за доцільне змінюватися залежно від ситуації та ін.); адаптивні параметри (приспосованість/неприспосованість до умов навколишнього соціального середовища; збереження здатності до подальшого розвитку і змін; здатність змінювати звички/формувані нові навички; здатність розвивати уміння, що допомагають в нових умовах; схильність до соціально-психологічної гнучкості зі зміною ситуації та ін.); творчість (гнучкість; оригінальність; нестандартність мислення та ін.); акмеологічні параметри (готовність до саморозвитку; бажання знати себе та ін.); аутопсихологічні характеристики (самовіддача фахівця; саморозкриття потенціалу; самоствердження у професійній діяльності та ін.).

Ключові слова: інклюзія, інклюзивно-ресурсні центри, професійна ідентичність, діагностичний комплекс, методики, мотивація, технічні параметри, контекстуальність, міжособистісна комунікація, адаптивність, творчість, акмеологічні особливості, аутопсихологічні особливості.

Abstract. The article substantiates theoretically the features of a psychological toolkit for examining the professional identity of specialists (consultants) working in inclusive resource centres. The psychological toolkit was based on the understanding of these specialists' professional identity as a metaproperty that helps specialists maintain work integrity and autonomy in the modern space of educational services, namely, in the field of education of people with special needs.

The study purpose was to select and justify theoretically the psychological methods for researching the professional identity of specialists (consultants) working in inclusive resource centres that were in line with the modern trends in the specified field.

Research methods. To achieve the purpose, the following theoretical methods were used: analysis of scientific literature on this topic, systematization and generalization of scientific and practical experience regarding the regularities of professional identity formation in specialists

(consultants) and analysis of selected empirical methods (selected psychological methods were: the method studying professional motivation (T. Dutkevych and O. Savitskaya); the method estimating motivation for success (T. Ehlers); the method studying personality according to personality types proposed by K. Jung; the Snyder Self-Monitoring Scale; the method identifying a personality adaptability / non-adaptability (C. Rogers); the Torrance Test of Creative Thinking; the “Readiness for self-development” method (V. Pavlov); the test on creativity actualization (D. Jones).

Results: We substantiated the structure and content of the toolkit revealing the component composition and psychological features of specialists’ (consultants’) professional identity, in particular their motives (work itself; social significance of their work; self-affirmation in work; professional mastery); technical characteristics (tendencies to achieve high results; to win; to be better than others; orientation to specific goals and willingness to make significant efforts to achieve them; the capability to cope with stressful situations; to improve themselves and to learn new constantly, etc.); interpersonal characteristics of interaction (communicative easiness; leadership skills; being in the centre of attention; easiness in contact establishing, etc.); being in context (stability of behaviour; appropriate behavioural changes depending on a situation, etc.); characteristics of adaptability (adaptability/non-adaptability to the surrounding social environment; preservation of the capability to further development and changes; to change habits/form new skills; to develop skills that help in new conditions; socio-psychological flexibility according to changing situations, etc.); creativity (flexibility; originality; non-standard thinking, etc.); acmeological characteristics (readiness for self-development; desire to know oneself, etc.); auto-psychological characteristics (a specialist’s dedication to his/hew work; self-disclosure of own potential; self-affirmation in professional activities, etc.).

Key words: inclusion, inclusive resource centres, professional identity, psychological toolkit, methods, motivation, technical parameters, contextuality, interpersonal communication, adaptability, creativity, acmeological features, auto-psychological characteristics.

Актуальність проблеми дослідження. На сучасному етапі генези української спеціальної психології актуальності набирає обґрунтування та підбір інноваційного діагностичного комплексу дослідження професійної ідентичності в фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів. Професійна ідентичність на сучасному етапі досліджень постає як метавластивість, яка дозволяє зберігати цілісність і автономність. Практика професійної підготовки свідчить, що уявлення сучасної молоді про особливості майбутньої професії, сформовані під час навчання та підготовки, часто не відповідають реаліям

виробничого середовища. Умови професійної адаптації спричиняють зміни в образі «Я» працівника, які згодом впливають на стратегію його взаємодії з професійним середовищем та визначають напрям особистісного розвитку. Професійна ідентичність фахівця інклюзивно-ресурсного центру, яка складається з набутого досвіду в галузі освіти осіб з особливими потребами, світогляду, мотиваційних, ціннісно-сміслових орієнтирів, здібностей і стійких особистісних якостей, взаємодіючи з професійним середовищем, проходить випробування на життєздатність в умовах практики. У цьому процесі відбувається трансформація юнацьких мрій і уявлень про професію у реальну самостійну трудову діяльність.

Тож актуальним і своєчасним є підбір та обґрунтування доцільності застосування методик для дослідження професійної ідентичності як метавластивості, яка поєднує в своїй структурі різні компетентності фахівця (консультанта) інклюзивно-ресурсного центру (далі ІРЦ). До таких компетентностей ми відносимо мотиваційну, технічну, міжособистісну, контекстуальну, адаптивну, творчу, акмеологічну та аутопсихологічну (І. Омельченко, Ж. Кондратюк, 2023).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідження професійної ідентичності фахівців (консультантів) ІРЦ є інноваційним. У попередніх наукових розвідках було побіжно проаналізовано професійну ідентичність як суголосну з професійною компетентністю. Подібні розвідки завжди займали чільну позицію серед наукових пошуків. Вивченням професійної компетентності фахівців ІРЦ займалась така вчена як В. Лященко (2023). Серед сучасних науковців нашої країни витокі генези професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів досліджували: С. Литовченко і В. Литовченко (2022), В. Лященко (2023), М. Омельченко (2021), Я. Полупанова (2024), Л. Прохоренко і В. Стойка, В. Йовдій (2023), П. Сушко та Л. Прохоренко (2024), О. Форостян і Г. Соколова (2021) та ін.

Отже, можемо констатувати, що специфіка генези витоків професійної ідентичності фахівців (консультантів) ІРЦ в сучасному українському науковому просторі презентовано побіжно. Проведений аналіз літератури показав

відсутність узагальнених досліджень про генезу професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів, позаяк набуває актуальності підбір та обґрунтування адекватного психодіагностичного інструментарію для дослідження професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів.

Мета статті – здійснити теоретичне обґрунтування та підбір психодіагностичного інструментарію для дослідження професійної ідентичності фахівців (консультантів) ІРЦ в умовах сучасних тенденцій в галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження. Щоб досягти поставленої мети, було застосовано теоретичні методи: аналіз наукової літератури з даної теми, систематизація та узагальнення науково-практичного досвіду щодо закономірностей становлення професійної ідентичності у фахівців (консультантів) ІРЦ та емпіричні методи (психодіагностичні методики: методика вивчення мотивів професійної мотивації (Т. Дуткевич та О. Савицька); методика «Мотивація до успіху» (Т. Елерс); методика вивчення типології особистості (К. Юнг); методика «Рівень самоконтролю» (М. Снайдер); методика для виявлення адаптованості/неадаптованості особистості (К. Роджерс); тест творчого мислення (Е. Торренс); методика «Готовність до саморозвитку» (В. Павлов); опитувальник самоактуалізації креативності (Д. Джонс).

Результати дослідження. Нами розкрито сутність поняття професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів, яка постає як результат процесів професійного самовизначення і самоорганізації. Виділено теоретичні передумови розвитку професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів в руслі системного, компетентнісного, акмеологічного та аутипсихологічного підходів, які забезпечують успішну професіоналізацію їх діяльності як фахівців-практиків у галузі консультування.

Мотиваційний компонент фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів досліджувався нами методикою вивчення мотивів професійної мотивації (Т. Дуткевич та О. Савицька). Дана методика призначена для виявлення мотивів

професійної діяльності, в нашому експерименті, фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів. Вона є інструментом психологічного дослідження мотивів, які спонукають фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів вибрати свій професійний шлях та реалізувати себе в ньому.

Методика з огляду на формування професійної мотивації фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів виділяє такі чинники: соціальні (сім'я, друзі, вчителі, суспільство); індивідуальні особливості (інтереси, здібності, цінності, темперамент); професійні умови (характер роботи, оплата праці, можливості для розвитку).

Методика виявляє групи мотивів: *соціальні* (прагнення до визнання, престижу, матеріального забезпечення, допомоги іншим); *індивідуальні* (інтерес до роботи, самореалізація, саморозвиток, творчість); *професійні* (змістовність роботи, застосування своїх знань і навичок, кар'єрний ріст).

Методика Т. Дуткевич та О. Савицької – це опитувальник, який ми представляли у вигляді анкети, яка містить в собі кілька блоків питань, кожен з блоків був спрямований на виявлення певної групи мотивів та виділяє чотири основні групи мотивів:

- 1 – мотиви власної праці (ставлення до роботи, професійні плани);
 - 2 – мотиви соціальної значущості праці (виявлення соціальних мотивів);
 - 3 – мотиви самоствердження в праці (виявлення індивідуальних мотивів);
 - 4 – мотиви професійної майстерності (виявлення професійних мотивів)
- (Л. Пляка, С. Огарь, 2016).

Результати дослідження можуть бути використані для професійного консультування, підбору фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів та їх розвитку.

Методика дає можливість отримати достовірні дані про мотиви професійної діяльності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів, це дозволяє оцінити широкий спектр мотивів, що впливають на вибір професії.

Методика є цінним інструментом для дослідження мотивації професійної діяльності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів. Вона дає змогу отримати об'єктивну інформацію про те, що спонукає фахівців

(консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів до роботи і як можна підвищити їхню задоволеність від професійної діяльності.

Технічний компонент досліджується адаптованою нами методикою «Мотивація до успіху», створеною психологом Т. Елерсом, та використовується для вивчення прагнення до досягнення успіху та впливу на поведінку фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів; визначення сильних і слабких сторін фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів, виявлення потенціалу і розробки індивідуальних стратегій розвитку; оцінки колег і визначення їхньої придатності для виконання певних завдань (Л. Пляка, С. Огарь, 2016).

Дана методика оцінює силу прагнення до досягнення успіху фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів.

Міжособистісний компонент досліджується нами адаптованою методикою вивчення типології особистості (К. Юнг). Міжособистісний компонент стосується всіх аспектів взаємодії між людьми. У даному дослідженні він спрямований на вивчення того, як спілкуються фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів з іншими людьми, дітьми, їхніми батьками, як будують відносини та сприймають один одного. Дана методика розкриває особливості фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів, виявляє психологічні особливості спілкування та виявляє особливості відносин з іншими особами. Методика дає можливість дослідити тип фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів на інтроверсію, амбіверсію і екстраверсію (Л. Пляка, С. Огарь, 2016).

Контекстуальний компонент нами досліджується методикою «Рівень самоконтролю» (М. Снайдер). Для оцінки контекстуального компонента ми використали такий метод як опитувальник, де респондентам пропонується відповісти на запитання про те, як вони поведуть себе в різних ситуаціях, які вимагають самоконтролю (Л. Пляка, С. Огарь, 2016). Дана методика дає змогу визначити рівень комунікативного контролю фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів. Потрібно уважно прочитати десять речень, які

описують реакції на деякі ситуації. Кожне з них оцінити як правильне чи неправильне для респондента.

За класифікатором визначається існуючий рівень самоконтролю у спілкуванні фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів.

Адаптивний компонент досліджувався нами за методикою для виявлення адаптованості/неадаптованості особистості (К. Роджерс), яка спрямована на виявлення здатності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів успішно взаємодіяти з навколишнім середовищем, пристосовуватися до нових умов та долати життєві труднощі (Л. Пляка, С. Огарь, 2016). Дану методику спрямовано на оцінку таких аспектів:

– самооцінка: як фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів приймають себе, свої сильні та слабкі грані особистості;

– конгруентність: як внутрішні відчуття фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів відповідають їх зовнішній поведінці;

– відкритість до досвіду: як фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів готові сприймати нову інформацію та змінювати свої погляди;

– тенденція до самоактуалізації: як фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів прагнуть до саморозвитку та реалізації свого потенціалу.

У запропонованому переліку частина тверджень характеризує фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів як *адаптованих*, тобто досить успішно пристосованих до умов навколишнього соціального середовища. Адаптовані фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів зазвичай мають позитивне ставлення до себе, вірять у свої сили та можливості, що своєю чергою характеризує поведінку адаптованих фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів як таку, що відповідає їх внутрішнім почуттям і переконанням. Адаптовані фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів готові змінюватися, навчатися нового й приймати різні точки зору. Адаптовані фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів прагнуть до саморозвитку та реалізації свого потенціалу. Ознакою адаптації вважається збереження фахівцями (консультантами) інклюзивно-ресурсних центрів здатності до подальшого розвитку і змін: змінювати звички, формувати нові

навички, розвивати уміння, що могли б допомогти в нових умовах. Така ж кількість тверджень характеризує *неадаптованість* фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів, тобто відсутність певної соціально-психологічної гнучкості зі зміною ситуації, в якій вони знаходяться. Такі особистості продовжують жити так, як жили раніше, незважаючи на те, що життя змінилося і досить істотно. Природно, що, не змінюючись і не бажаючи змінюватися, такі особистості відстають від соціального оточення, зазнають багато труднощів, звільняються в пошуку нової роботи.

Творчий компонент ми досліджували за тестом П. Торренса. Він дав нам можливість оцінити творчі здібності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів. Творчий компонент відображає здатність фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів генерувати нові ідеї, нестандартні рішення, бачити незвичайні зв'язки. Даний тест дає нам можливість оцінити різноманітні аспекти творчості фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів, зокрема, легкість (здатність до породження великої кількості ідей), оригінальність (новизна та незвичайність ідей), гнучкість (здатність переключатися, використовувати, змінювати) та розробленість (розвивати ідею, додавати до неї нові деталі, робити її більш повною) (Е. Торренс, 1962).

Під час тестування необхідно створити сприятливу емоційну атмосферу у формі захоплюючої гри, цікавих завдань, в обстановці заохочення уваги, допитливості, стимулювання пошуку альтернативних відповідей.

Оцінка творчого компоненту здійснювалася шляхом аналізу відповідей на завдання тесту. Творчий компонент, який оцінюється за тестом П. Торренса, є важливим аспектом професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів. Розуміння фахівцями (консультантами) інклюзивно-ресурсних центрів власних творчих здібностей дає змогу більш ефективно використовувати свій потенціал і досягати успіху в багатьох сферах професійної діяльності.

Акмеологічний компонент фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів досліджувався за методикою «Готовність до саморозвитку» (В. Павлов). Дану методику спрямовано на оцінку індивідуальних особливостей фахівців

(консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів, які сприяють або перешкоджають саморозвитку (Л. Пляка, С. Огарь, 2016). Методика «Готовність до саморозвитку» дає змогу визначити мотивацію до самовдосконалення, прагнення фахівців (консультантів) до нових знань, навичок, готовності до змін; виявити рефлексивні здібності, які допомагають фахівцям (консультантам) інклюзивно-ресурсних центрів аналізувати свою діяльність, виявляти помилки і шукати шляхи їх виправлення; володіти своїми вольовими якостями, які допоможуть фахівцям (консультантам) інклюзивно-ресурсних центрів використати наполегливість, цілеспрямованість, готовність долати труднощі на шляху до здійснення мети; та й використання креативності, коли фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів можуть генерувати нові ідеї, нестандартно мислити та знаходити нестандартні рішення допомоги дітям та особам з особливими освітніми потребами.

Результати, отримані за допомогою методики «Готовність до саморозвитку», може бути використано для розробки індивідуальних освітніх траєкторій, вибору професії, її стійкості, оцінки потенціалу колег, визначення напрямів особистісного зростання, розробки індивідуальних планів розвитку фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів.

Саме готовність фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів до саморозвитку є основою для досягнення вершин у власній професійній діяльності.

Аутопсихологічний компонент фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів досліджувався нами за адаптованим опитувальником креативності Д. Джонса. За опитувальником Д. Джонса ми розглядаємо самоактуалізацію/самореалізацію фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів як їх бажання стати фахівцями за своїм покликанням, з власною самооцінкою, з радіщами, натхненнями, тривогами, невпевненістю; опитувальник спрямований на виявлення того, як можуть фахівці (консультанти) себе спонукати до творчості та які методи використовують для реалізації мети в професійній діяльності. Фахівців, які змогли дійти у саморозвитку до високого професійного рівня, домогтися повної реалізації власних талентів і сил,

здібностей і можливостей, можна вважати професіоналами своєї справи (В. Остапович, В. Барко, В. Барко, 2022).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виходячи із вищезазначеного, обґрунтовані діагностичні засоби дали можливість здійснити не тільки дослідження розвитку професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів у різних умовах, а й виявити способи взаємодії і сприймання соціально значущих осіб, простежити зміст соціального функціонування і внутрішньо особистісні конфлікти та характер соціальних досягнень і труднощів у професійній діяльності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів та фахівців спеціальних шкіл/навчально-реабілітаційних центрів. Хочемо зауважити, що у процесі обчислення результатів особливу увагу звертали не тільки на правильність відповіді, а й на мотивацію фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів та фахівців спеціальних шкіл/навчально-реабілітаційних центрів, їх установку. За один день фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів та спеціальних шкіл/навчально-реабілітаційних центрів виконували по одній методиці.

В експерименті брали участь фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсних центрів та спеціальних шкіл/навчально-реабілітаційних центрів, які мають у своїй професійній діяльності менше 5 років стажу та більше 5 років стажу (усього 124 випробовуваних). Емпіричне дослідження проводилося шляхом порівняння рівня розвитку компонентів професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів з фахівцями спеціальних шкіл/навчально-реабілітаційних центрів. Дослідження у порівняльному плані давало можливість ґрунтовніше виділити особливості компонентів професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів.

Перспективи майбутніх наукових студій будуть спрямовані на з'ясування психологічних особливостей розвитку компонентів професійної ідентичності фахівців (консультантів) ІРЦ у порівнянні з фахівцями спеціальних шкіл/навчально-реабілітаційних центрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Омельченко, І., Кондратюк, Ж. (2023). Передумови формування професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів. *Психологія і особистість*, 1 (23), 119-138. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.1.274737>. URL: <https://psychpersonality.com.ua/uk/journals/tom-23-1-2023>.
2. Лященко, В. М. *Формування професійної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів в умовах післядипломної освіти* : Доктор філософії : спец.. 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) : захищена 2023-09-21; . Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 0824U001700. [Електронний ресурс]. URL: https://nrat.ukrintei.ua/searchdb/?_token=ifEqicDoBmotze5QOv8mGSb0kS2YscDiUOY3vcoh&typeSearch2=1&authorSearch=%D0%BB%D1%8F%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE&specialnistSearch=1&temaSearch2=%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0+%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C&textSearch=&dateFromSearch=&dateToSearch=®istrationNumberSearch=&firm_id=0&sortOrder=registration_date&sortDir=desc&tab=big#advanced (дата звернення: 12.12.2024).
3. Литовченко, С. В., Литовченко, В. П. (2022). Підготовка батьків до оцінки розвитку дітей в інклюзивно-ресурсних центрах: психолого-педагогічні основи комунікації. *Наука і освіта*, 2, 31-38. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-2-5>
4. Омельченко, М. С. (2021). Психологія професійної свідомості корекційного педагога. дис. ... доктора. психол. наук : 19.00.08. Київ.
5. Полупанова, Я. М. (2024). *Організаційно-методичне забезпечення діяльності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів в умовах викликів сьогодення* : Доктор філософії : спец. 016 – Спеціальна освіта : захищена 2024-02-15; . Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України. – Київ, 0824U000756. [Електронний ресурс]. URL: https://nrat.ukrintei.ua/searchdb/?_token=HGCKACX8rYxJIXcNgggwcbRSoPcmBZERpzAlMHUG&typeSearch2=1&authorSearch=%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%83%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0+%D0%AF%D0%BD%D0%B0+%D0%9C%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0%D1%97%D0%B2%D0%BD%D0%B0&specialnistSearch=1&temaSearch2=&textSearch=&dateFromSearch=&dateToSearch=®istrationNumberSearch=&firm_id=0&sortOrder=registration_date&sortDir=desc&tab=big#advanced (дата звернення: 13.12.2024).
6. Прохоренко, Л., Стойка, В., Йовдій, В. (2023). Інклюзивно-ресурсні центри в умовах війни: окремі питання освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2(23), 115-130. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.234>

7. Сушко, П., Прохоренко, Л. (2024). Аналіз діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в Україні в умовах війни. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 114(2), 7-30. <https://doi.org/10.33189/ectu.v114i2.172>
8. Форостян, О., Соколова, Г. (2021). Особливості емоційного вигорання педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. *Наука і освіта*, 2, 53-59. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2021-2-8>.
9. Пляка, Л. В., Огарь С. В. (2016). *Психодіагностичний комплекс з вивчення особистості студента*: практ. посібник. Харків: НФаУ.
10. Торренс, Е. (1962). Тест творчого мислення. [Електронний ресурс]. URL: https://vikanakon.at.ua/load/test_tvorchogo_mislennja_e_torrensa/1-1-0-8 (дата звернення: 14.12.2022).
11. Остапович, В. П., Барко, В. І., Барко В. В. (2022). *Використання адаптованих зарубіжних психодіагностичних методик у національній поліції України. Психологічний практикум*. Київ: «Видавництво Людмила».

REFERENCES

1. Omelchenko, I., Kondratiuk, Zh. (2023). Peredumovy formuvannia profesiinoi identychnosti fakhivtsiv (konsultantiv) inkluzyvno-resursnykh tsentriv [The prerequisites for professional identity formation in specialists (consultants) working at inclusive resource centres]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1 (23), 119-138. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.1.274737>. URL: <https://psychpersonality.com.ua/uk/journals/tom-23-1-2023> [in Ukrainian].
2. Liashchenko, V. M. *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv inkluzyvno-resursnykh tsentriv v umovakh pisladyplomnoi osvity [Professional competence formation in inclusive-resource-centres specialists during their postgraduate education]*: Doktor filosofii : spets.. 015 – Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy) : zakhychena 2023-09-21; . Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni H. S. Skovorody. Kharkiv, 0824U001700. [Elektronnyi resurs]. URL: https://nrat.ukrintei.ua/searchdb/?_token=ifEqicDoBmotze5QOv8mGSb0kS2YscDiUOY3vcvh&typeSearch=1&authorSearch=%D0%BB%D1%8F%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE&specialnistSearch=1&temaSearch2=%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0+%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C&textSearch=&dateFromSearch=&dateToSearch=®istrationNumberSearch=&firm_id=0&sortOrder=registration_date&sortDir=desc&tab=big#advanced (access date: 12.12.2024) [in Ukrainian].
3. Lytovchenko, S. V., Lytovchenko, V. P. (2022). Pidhotovka batkiv do otsinky rozvytku ditei v inkluzyvno-resursnykh tsentrakh: psykhologo-pedahohichni osnovy komunikatsii [Preparing parents for assessing their children's development in inclusive resource centres: psychological and

- pedagogical foundations of communication]. *Nauka i osvita [Science and Education]*, 2, 31-38. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-2-5> [in Ukrainian].
4. Omelchenko, M. S. (2021). *Psykhologhiia profesiinnoi svidomosti korektsiinoho pedahoha* [Psychology of correctional teachers' professional consciousness]. dys. ... doktora. psykhol. nauk : 19.00.08. Kyiv. [in Ukrainian].
 5. Polupanova, Ya. M. (2024). *Orhanizatsiino-metodychne zabezpechennia diialnosti fakhivtsiv (konsultantiv) inkliuzyvno-resursnykh tsestriv v umovakh vyklykiv sohodennia* [Organizational and methodological support for work of specialists (consultants) at inclusive resource centres in the context of today's challenges]: Doktor filosofii : spets. 016 – Spetsialna osvita : zakhyshchena 2024-02-15; . Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv, 0824U000756. [Elektronnyi resurs]. URL:https://nrat.ukrintei.ua/searchdb/?_token=HGCKACX8rYxJlXcNgggwcbRSoPcmBZERpzAlMHUG&typeSearch2=1&authorSearch=%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%83%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0+%D0%AF%D0%BD%D0%B0+%D0%9C%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0%D1%97%D0%B2%D0%BD%D0%B0&specialistSearch=1&temaSearch2=&textSearch=&dateFromSearch=&dateToSearch=®istrationNumberSearch=&firm_id=0&sortOrder=registration_date&sortDir=desc&tab=big#advanced (access date: 13.12.2024) [in Ukrainian].
 6. Prokhorenko, L., Stoika, V., Yovdii, V. (2023). Inkliuzyvno-resursni tsestry v umovakh viiny: okremi pytannia osvity ditei z osoblyvymy potrebamy [Inclusive resource centres during wartime: some issues of education of children with special needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy* [Education of people with special needs: paths for development], 2(23), 115-130. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.234> [in Ukrainian].
 7. Sushko, P., Prokhorenko, L. (2024). Analiz diialnosti inkliuzyvno-resursnykh tsestriv v ukraini v umovakh viiny [Analysis of work performed by Ukrainian inclusive resource centres during wartime]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia* [A special child: education and upbringing], 114(2), 7-30. <https://doi.org/10.33189/ectu.v114i2.172> [in Ukrainian].
 8. Forostian, O., Sokolova, H. (2021). Osoblyvosti emotsiinoho vyhorannia pedahohiv, yaki pratsiuut z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Peculiarities of emotional burnout of teachers working with children who have special educational needs]. *Nauka i osvita [Science and Education]*, 2, 53-59. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2021-2-8>. [in Ukrainian].
 9. Pliaka, L. V., Ohar S. V. (2016). *Psykhodiagnostychnyi kompleks z vvychennia osobystosti studenta* [The psychological examining toolkit for studying the students' personality]: prakt. posibnyk. Kharkiv: NFaU [in Ukrainian].

10. Torrens, E. (1962). *Test tvorchoho myslennia* [*Test of Creative Thinking*]. [Elektronnyi resurs]. URL: https://vikanakon.at.ua/load/test_tvorchogo_mislennja_e_torrensa/1-1-0-8 (data zvernennia: 14.12.2022).
11. Ostapovych, V. P., Barko, V. I., Barko V. V. (2022). *Vykorystannia adaptovanykh zarubizhnykh psykholohichnykh metodyk u natsionalnii politsii Ukrainy. Psykholohichni praktykum* [Adapted foreign psychological examining methods used by the National Police of Ukraine. Psychological workshop]. Kyiv: «Vydavnytstvo Liudmyla» [in Ukrainian].

УДК 376:373.3

Вікторія Вінс,

кандидатка психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри практичної психології
vinsviktoria@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7285-7711>.

Тетяна Кисіль,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
за освітньою програмою «Практична психологія»
кафедри практичної психології,
kysil.tanya88@gmail.com

Олександр Гущенко,

аспірант II року навчання спеціальності 053 «Психологія»,
life0059@ukr.net

Viktoria Vins,

PhD in Psychology, Associate Professor,
Head of the Department of Practical Psychology

Tetiana Kysil,

applicant of the second (Master's) level of higher education
on the Educational Program «Practical Psychology»
of the Department of Practical Psychology

Oleksandr Hushchenko,

postgraduate of the II year of study, specialty 053 «Psychology»

Університет Григорія Сковороди в Переяславі,
Україна, 08401, м. Переяслав, вул. Сухомлинського, 30

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
30 Sukhomlynsky Street, Pereiaslav, Ukraine, 08401

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

PECULIARITIES OF STUDYING ROLE BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті розкрито особливості дослідження рольової поведінки у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Окреслено актуальність дослідження з впровадженням інклюзивної освіти, яка передбачає залучення дітей з різними видами порушень до загальноосвітніх закладів. Подано визначення поняття «діти з особливими освітніми потребами». Наведено специфічні особливості поведінки та пізнавальної активності дітей з особливими освітніми потребами, їх мовленнєвої сфери. Вказано на важливості інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство через розвиток у них рольової поведінки. Подано визначення рольової поведінки. Відтак **метою статті** стало розроблення методичних засад дослідження сформованості рольової поведінки у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. **Процедура дослідження.** У статті наведено процедуру дослідження особливостей сформованості рольової поведінки у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Охарактеризовано вибірку дослідження. Детально описано методи та методики, які було використано у ході емпіричного дослідження (спостереження за сформованістю показників соціально-організаційного, когнітивного, мовленнєвого, фізичного розвитку учнів початкових класів; «Анкета оцінювання рівня шкільної мотивації й адаптації»; «Методика для вивчення соціалізованості особистості учня»). Наведено показники соціально-організаційного, когнітивного, мовленнєвого, фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та їх критерії. **Результати дослідження.** На основі отриманих результатів дослідження встановлено, що оптимальні прояви рольової поведінки більш властиві для учнів з типовим розвитком (на 25%), а низький – для учнів з ООП (на 25-50% за різними показниками). **Висновки.** Результати дослідження підтвердили наявність відмінностей у рольовій поведінці у нормотипових та у дітей з особливими освітніми потребами, що вказує на важливість врахування індивідуальних особливостей та потреб дітей з особливими освітніми потребами під час їх інтеграції у загальноосвітній простір.

Ключові слова: рольова поведінка; діти з особливими освітніми потребами; діти молодшого шкільного віку; соціалізація.

Abstract. The article reveals the peculiarities of the study of role behavior in primary school children with special educational needs. The relevance of the study in the context of the introduction of inclusive education, which involves the involvement of children with various types of disabilities in general education institutions, is outlined. The definition of "children with special educational needs" is given. The specific features of behavior and cognitive activity of children with special educational needs, their speech sphere are presented. The importance of integrating children with special educational needs into society through the development of their role behavior is emphasized. The definition of role behavior is given. Therefore, **the purpose of the article** was to develop methodological foundations for studying the formation of role behavior in primary school children with special educational needs. **Research procedure.** The article presents the procedure for studying the peculiarities of role behavior formation in primary school children with special educational needs. The study sample is characterized. The methods and techniques used in the empirical study are described in detail (observation of the formation of indicators of socio-organizational, cognitive, speech, physical development of primary school students; "Questionnaire for assessing the level of school motivation and adaptation"; "Methodology for studying the socialization of the student's personality"). The article presents indicators of socio-organizational, cognitive, speech, and physical development of children with special educational needs and their criteria. **Results of the study.** Based on the results of the study, it was found that optimal manifestations of role behavior are more typical for students with typical development (by 25%), and low - for students with SEN (by 25-50% according to various indicators). **Conclusions.** The results of the study confirmed the existence of differences in role behavior in normative children and children with special educational needs, which indicates the importance of taking into account the individual characteristics and needs of children with special educational needs during their integration into the general education space.

Key words: role behavior; children with special educational needs; primary school children; socialization.

Актуальність дослідження. Дослідження рольової поведінки у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами є важливим напрямом сучасної педагогічної та психологічної науки. Адже рольова поведінка, яка виявляється через ігрову діяльність, має вагоме значення для розвитку особистості дитини. Так, у процесі гри діти навчаються взаємодіяти з оточуючими, опановують нові соціальні ролі та розвивають свої комунікативні навички.

Водночас діти молодшого шкільного віку, а зокрема ті, хто має особливі освітні потреби, часто стикаються з труднощами у спілкуванні, адаптації до шкільного середовища та засвоєнні навчального матеріалу. Тому окреслена тема статті набуває особливої актуальності у зв'язку з впровадженням інклюзивної освіти, яка передбачає залучення дітей з різними видами порушень до загальноосвітніх закладів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Особливості соціального розвитку дітей з ООП у дитячих колективах, специфіку їх адаптації та соціалізації у навколишньому середовищі розглядали у своїх працях О. Гаяш (2015), Л. Гречко (2006), А. Колупаєва (2014), О. Таранченко (2007) та ін.

Засади корекційної роботи з дітьми з ООП щодо виправлення їх поведінкових порушень, формування у них навичок дотримання суспільних правил поведінки, розвитку рольової поведінки висвітлюються у працях Н. Вічалковської (2023), С. Горбенко (2015, 2020), Н. Компанець (2020), Л. Коваль-Бардаш (2020) та ін.

Однак варто зазначити, що чіткої методики дослідження рівня сформованості рольової поведінки у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами не напрацьовано.

Мета статті полягає у розробці методичних засад дослідження сформованості рольової поведінки у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами не напрацьовано.

Процедура дослідження. На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки відсутній усталений термінологічний опис дітей з особливими освітніми потребами. Так, у багатьох нормативних і наукових документах, положеннях про цих дітей говориться як про тих, хто потребує корекції фізичного, психічного чи розумового розвитку, про тих, хто має порушення у фізичному, психічному чи розумовому розвитку і не може навчатися у масових закладах освіти тощо (Падалка, 2016: 107). Це термінологічне означення передбачає зміщення наголосів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб.

Формулювання визначення «діти з особливими освітніми потребами» акцентує увагу на необхідності забезпечення і надання цим дітям додаткової допомоги і підтримки, створення сприятливих умов для навчання учнів, які мають фізичні психологічні чи розумові порушення в розвитку, що не дають їм змоги користуватись освітніми послугами, доступними для всіх учнів масової школи (Колупаєва, Софій, & Найда, 2007).

Дітям з ООП властиві специфічні особливості поведінки та пізнавальної активності. Зокрема, дослідники О. Гаврилов (Гаврилов, 2009) та М. Коць (Коць, 2015) відзначають, що для школярів з ООП характерна швидка стомлюваність, слабкість вольових зусиль, відсутність уміння долати труднощі і використовувати свої фізичні ресурси, дратівливість, лабільність емоційної сфери (Коць, 2015: 118).

Діти з ООП відчують труднощі у встановленні взаємодії з оточуючими, що також перешкоджає своєчасній появі свідомого ставлення до себе і навколишнього світу, уповільнює становлення особистісних якостей (Ярмола, Коваль-Бардаш, Компанець, Квітка, & Лапін, 2020: 178). При цьому соціально-комунікативна сфера дітей з ООП має певні своєрідні особливості. Більшості учнів з ООП властивий психічний інфантилізм, вони розвинені не за віком, а відповідно до вікових норм молодшого віку. У них виявляються «егоцентризм, лабільність, недостатня глибина емоцій, підвищена сугестивність і залежність від навколишніх» (Ярмола, Коваль-Бардаш, Компанець, Квітка, & Лапін, 2020: 182).

Крім того, у багатьох дітей з ООП не сформованою є мовленнєва сфера, що є як основним порушенням (загальний недорозвиток мовлення, певні порушення мовленнєвого розвитку), так і супутнім вторинним порушенням у розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, затримкою психічного розвитку, із порушеннями сенсорних систем зору та слуху тощо.

До найважливіших шляхів інтеграції дітей з ООП у суспільство відноситься належне виконання ними рольової поведінки. За твердженням С. Горбенко, рольова поведінка визначається як практичне виконання людиною соціальних ролей, дійсні, реальні вчинки людини, що опосередковуються суспільними

вимогами та соціальним очікуванням, її особистісними властивостями, уявленнями про інших людей та про саму себе (Горбенко, 2015: 219).

Діти з ООП мають порушення рольової поведінки, вони не вміють правильно поводитися у контактах з однолітками, мають виразні порушення міжособистісних ролей, що виявляється в їх агресії, ворожості до інших, відсутності дотримання правил гуманної взаємодії.

Це обумовлює необхідність розробки діагностичного інструментарію та процедури дослідження особливостей сформованості рольової поведінки у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Для цього нами було організовано та проведено емпіричне дослідження.

Вибірку дослідження склали 10 учнів початкової школи із ООП та 20 їх однолітків з типовим розвитком. Серед учнів з особливими потребами були діти із затримкою психічного розвитку (5 дітей), із інтелектуальними порушеннями легкого ступеня (3 учня), порушеннями мовлення (ЗНМ III рівня) (2 учня). Вік опитаних дітей становив від 7 до 10 років.

Для проведення дослідження було використано такі методи та методики:

- спостереження за сформованістю показників соціально-організаційного, когнітивного, мовленнєвого, фізичного розвитку учнів початкових класів;

- «Анкета оцінювання рівня шкільної мотивації й адаптації»;

- «Методика для вивчення соціалізованості особистості учня».

З метою вивчення особливостей соціально-організаційного, когнітивного, мовленнєвого, фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами проведено цілеспрямоване спостереження. Для цього було виділено такі показники та відповідні їм критерії:

1. Показники соціально-організаційного розвитку:

- повага до всіх учасників освітнього процесу;
- здатність до встановлення контактів з педагогами та однокласниками, до вияву чемності у спілкуванні з ними;

- ставлення до допомоги;

- організаційні здібності школяра (тримає в чистоті робоче місце, знає розміщення наочних і письмових, дидактичних матеріалів, дотримується дисципліни під час уроків і режимних моментів у школі);

- організаційні навички у роботі (доводить справи до кінця, здатний контролювати перебіг виконання поставленого завдання).

2. Показники когнітивного розвитку:

- продуктивні навички навчання (вміє приймати завдання і виконувати його, залучається до різних видів навчальної роботи протягом уроків);

- вміння встановлення взаємозв'язків і прийняття адекватних шляхів розв'язання проблем;

- сформованість кругозору, навички орієнтування у часі та просторі (вміє визначати час за годинником, розміщення власного тіла у просторі та ін.);

- достатнє володіння здібностями та психічними процесами, необхідними для виконання ролі школяра (сформованість мислення, пам'яті, уяви, стійкість уваги, здатність працювати за вказівкою дорослого (довільність), самоконтроль та доведення справ до кінця).

3. Показники мовленнєвого розвитку:

- сформованість комунікативних навичок (висловлює свої потреби, переказує події, ставить запитання, дає розгорнуті відповіді на питання дорослого);

- навички уважного слухання (уважно слухає дорослого, розуміє інструкції, здатна зосередитися на темі розмови);

- мовленнєвий супровід виконуваної діяльності (супроводжує свою діяльність мовленням, здатна внести корективи по ходу виконання завдання, користується навичками мовного контролю);

- вміння участі в діалозі, полілозі (дотримується правильної рольової поведінки у груповій взаємодії, не заважає співрозмовникам висловлювати їх думки);

4. Показники фізичного розвитку:

- стан розвитку загальної моторики (достатність рухової активності, загальна розвиненість, здатність до виконання всіх фізичних завдань відповідно до віку);
- фізична витривалість і фізичний стан (активний протягом дня під час роботи в класі, має стійку працездатність);
- участь в іграх та різних видах спорту;
- здатність до рухової координації (дотримується адекватної амплітуди рухів, не завдає шкоди іншим).

Визначені показники використано для оцінювання розвитку дітей з особливими потребами та учнів з типовим розвитком відповідно до різних сфер їх життєдіяльності, позначаючи рівні сформованості за шкалою від «0 балів – відсутній прояв», «1 бал – епізодичний прояв», «2 бали – постійний прояв». Для перевірки правильності зроблених висновків також було запропоновано вчителям оцінити стан розвитку зазначених показників у кожного з опитаних учнів та порівняно результати.

За кожною із сфер розвитку визначено рівень сформованості його показників: додано всі бали і отриманий результат поділено на кількість показників (4 шт.), які входили до даної сфери. Для зручності всі бали переводили у процентне відношення і визначали: високий (70-100%), середній (45-69%) і низький (0-44%) рівні розвитку показників за такими сферами: «Соціально-організаційний розвиток»; «Когнітивний розвиток»; «Мовленнєвий розвиток»; «Фізичний розвиток».

Для визначення особливостей соціалізації дітей з особливими освітніми потребами було використано «Анкету оцінювання рівня шкільної мотивації й адаптації». Щоб досягти максимально достовірних відповідей, опитування дітей проведено в індивідуальній формі. Дітям запропоновано наступну інструкцію: «Зараз я поставлю тобі кілька запитань про те, як ти відчуваєш себе у школі, що тобі подобається, а що – ні. На запитання ти можеш відповісти, обравши одну із відповідей: «так» (+) або «ні» (-)».

Для обробки результатів опитування дітей на 10 питань про школу та адаптацію в ній, мотивацію до шкільного навчання треба використовувати спеціальний ключ, відповідно до якого підраховується загальна кількість балів. Інтерпретація результатів про рівень шкільної мотивації й адаптації: 25-30 балів – високий рівень; 20-24 бали – середній; 15-19 балів – зовнішня мотивація; 10-14 балів – низький рівень; 9 і менше балів – шкільна дезадаптація.

При виборі даної методики для опитування учнів із особливими освітніми потребами ми передбачали, що рівень їх шкільної мотивації та адаптації може виявитися невисоким, однак вважаємо вартим проаналізувати й прояви зовнішньої мотивації дітей до навчання у школі.

Для визначення особливостей соціалізації учнів з порушеннями психофізичного розвитку використано «Методику для вивчення соціалізованості особистості учня». Метою методики є виявити рівень соціальної адаптованості, активності, автономності та моральної вихованості учнів.

Опитуваним учням було запропоновано прослухати 20 суджень і оцінити ступінь своєї згоди з їх змістом за такою шкалою: 4 – завжди; 3 – майже завжди; 2 – іноді; 1 – дуже рідко; 0 – ніколи.

За результатами опитування визначено середню оцінку соціальної адаптованості кожного учня, яку отримали при додаванні всіх оцінок першого рядка і розподілу цієї суми на п'ять. Оцінку автономності вираховували на основі аналогічних операцій з другим рядком. Оцінку соціальної активності – з третім рядком. Оцінку прихильності учнів до гуманістичних норм життєдіяльності (моральності) – з четвертим рядком.

Далі визначали середнє значення за всіма шкалами, на основі якого робили висновок про загальний рівень соціалізованості учня. Якщо отримували коефіцієнт більше трьох, то констатували високий ступінь соціалізованості учня. Якщо він був більше двох, але менше трьох, то це свідчило про середній ступінь розвитку соціальних якостей. Якщо коефіцієнт виявлявся менше двох балів, то припускали, що окремий учень мав низький рівень соціальної адаптованості.

Процедура дослідження передбачала опитування учнів з особливими потребами та учнів з типовим розвитком, опитування їх вчителів для уточнення

отриманих результатів щодо стану соціально-організаційного, когнітивного, мовленнєвого та фізичного розвитку дітей з ООП, про особливості соціалізації дітей з ООП у початковій школі.

Результати дослідження. На основі спостереження за сформованістю показників соціально-організаційного, когнітивного, мовленнєвого, фізичного розвитку учнів початкових класів було встановлено, що дітям з ООП більш властиві низькі й середні показники соціально-організаційного розвитку, вони не знали і не дотримувалися правил рольової поведінки, не були готові до контактів з учителями та однокласниками, не виявляли навичок соціальної взаємодії з іншими (рис. 1).

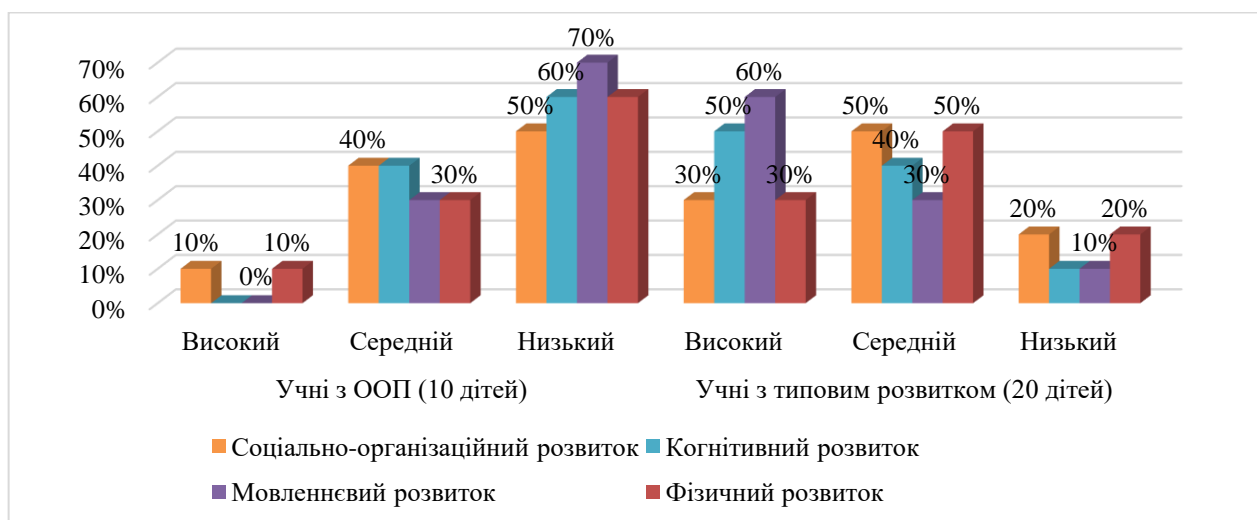


Рис. 1. Рівні соціально-організаційного, когнітивного, мовленнєвого, фізичного розвитку дітей з особливими потребами та дітей з типовим розвитком

Також учнями з ООП більш властиві низькі показники когнітивного та фізичного розвитку. Діти з особливими потребами відрізнялися руховою незграбністю, некоординованістю рухів та дій, необдуманим виявом рухової активності, що часто провокувало руйнацію результатів і досягнень інших учнів. Це викликало велике напруження у колективі, діти не хотіли брати учнів з ООП до гри та спільної діяльності надалі.

У мовленнєвому розвитку учнів з ООП також виявлялися труднощі. Так, крім того, що ці діти важко розуміли інструкцію дорослого і не дотримувалися її,

забуваючи, вони ще й не могли адекватно пояснити свої бажання і потреби. Процес спілкування дітей з учнями з ООП відрізнявся беззмістовністю, втратою сюжетної лінії. Ці учні з ООП мали обмежений словниковий запас, не могли образно розповісти про свої переживання, не давали розгорнутих відповідей на запитання дорослих та однолітків, і все це стримувало задоволення від контактів з ними.

На основі використання «Анкети для оцінювання рівня шкільної мотивації й адаптації» було встановлено, що більшість дітей із ООП мали низький рівень шкільної адаптації та мотивації (у 30% учнів), що вказувало на значні труднощі входження цих молодших школярів в освітній простір початкової школи, прийняття ними рольової поведінки учнів, засвоєння правил діяльності як у школі загалом, так і в дитячому колективі зокрема. Також ці учні з низьким рівнем мотивації та адаптації до школи мали проблеми із встановленням контактів з однолітками та педагогами, проблеми із засвоєнням навчального матеріалу, оволодіння навчальними навичками і вміннями тощо. Зазначимо, що серед учнів з типовим розвитком відсутні опитувані з низьким рівнем адаптації та мотивації.

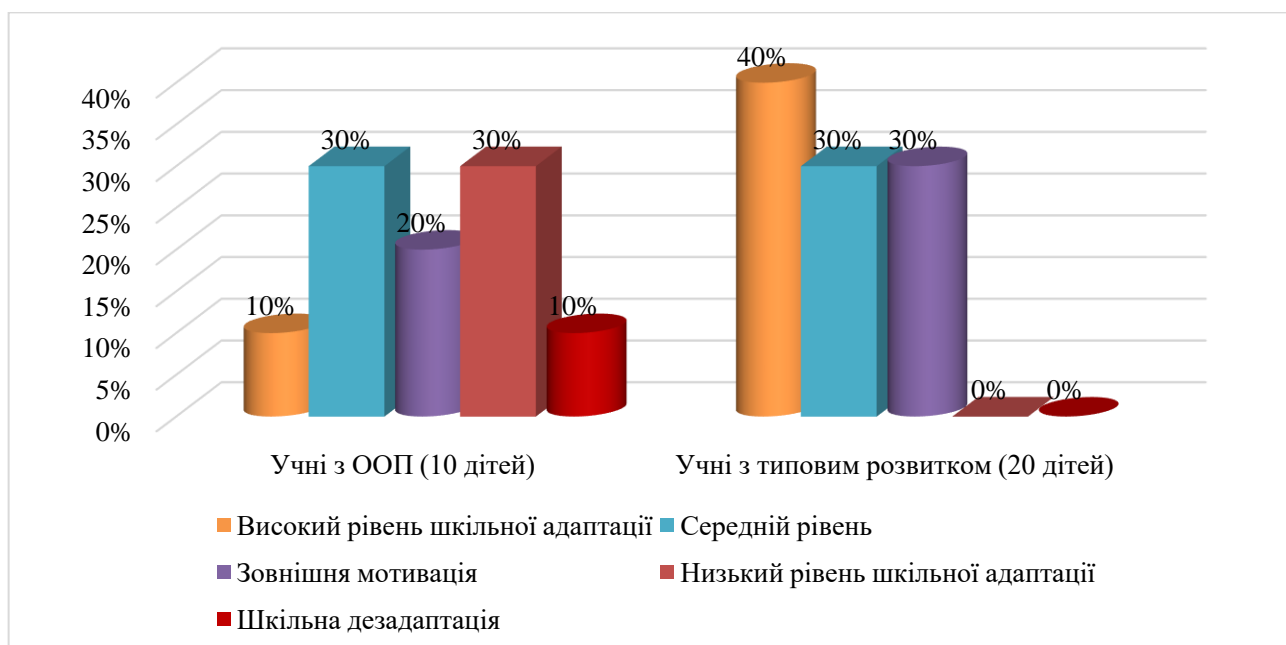


Рис. 2. Шкільна мотивація та адаптація дітей з особливими потребами та дітей з типовим розвитком

Окрім того, для 10% дітей з ООП була властива шкільна дезадаптація, у 20% виявлена зовнішня мотивація, а в 30% встановлено середній рівень мотивації та адаптації до школи. Тільки 10% дітей з ООП мали внутрішню, стійку мотивацію до школи і могли дотримуватися рольової поведінки, виявляли зацікавленість у шкільному навчанні.

За загальними показниками соціалізованості учнів (згідно з Методикою для вивчення соціалізованості особистості учня), встановлено, що 40% дітей з ООП мали низький рівень, вони відрізнялися низькою соціальною адаптованістю до групи однокласників, шкільного середовища, навчального процесу, мали порушення рольової поведінки. Вони були несамостійні, не могли побудувати аргументовану розповідь для відстоювання своїх думок, мали низьку моральну вихованість (рис. 3).

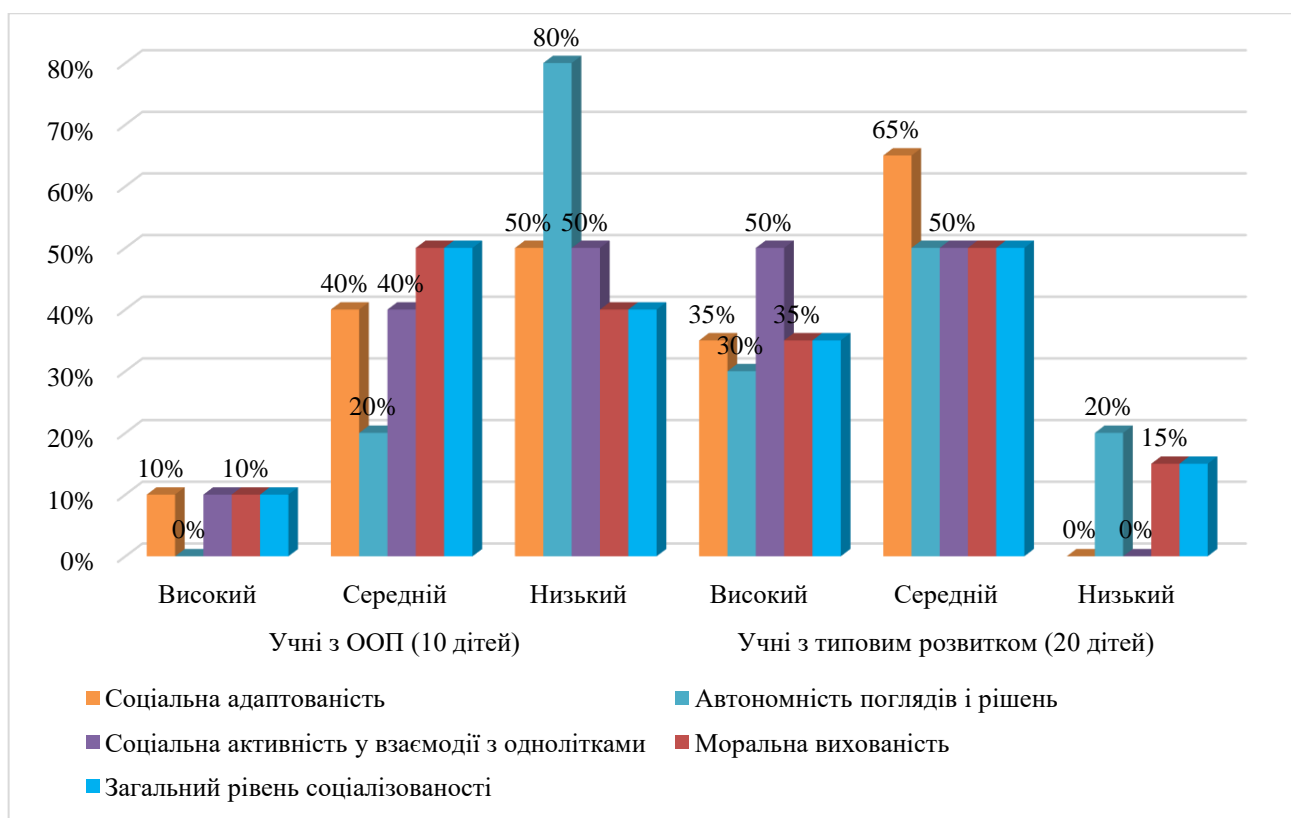


Рис. 3. Характеристики соціалізованості дітей з особливими потребами та дітей з типовим розвитком

Ще для 50% дітей з ООП був характерний середній рівень. Ці діти час від часу поводитися доброзичливо, прагнули до товаришування з однокласниками, були готові прощати їм незначні образи, могли побудувати взаємодію з дітьми в

ігровій діяльності, однак часто потребували допомоги дорослого, оскільки втрачали основну інструкцію, не могли послідовно спроектувати діяльність з досягнення поставлених завдань. Тільки 10% дітей з ООП мали досить оптимальні показники соціалізованості, могли побудувати гармонійні взаємини з оточуючими, адекватно поводитися у ситуаціях шкільного навчання, слухали вчителя, виконували його вказівки та дотримувалися інструкцій, виконували поставлені завдання.

Серед учнів з типовим розвитком більшість учнів мали середній (50%) рівень соціалізованості, однак у третини виявлено високий рівень (35%), вони були здатні до встановлення контактів з однолітками, уважного слухання і дотримання інструкції дорослого, виконання поставлених завдань. Ці учні адекватно розуміли вказівки педагога, виконували необхідні дії рольової поведінки, виявляли зацікавлене ставлення до навчання, до контактів з однокласниками, до взаємодії з дорослими тощо. Тільки 15% дітей з типовим розвитком мали низький рівень соціалізованості, що на 25% менше, ніж серед дітей з особливими потребами.

Відтак на основі отриманих результатів дослідження встановлено, що оптимальні прояви рольової поведінки більш властиві для учнів з типовим розвитком (на 25%), а низькі – для учнів з ООП (на 25-50% за різними показниками).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, результати дослідження підтверджують, що у дітей молодшого віку з особливими освітніми потребами присутні відмінні від нормотипових дітей особливості рольової поведінки. А відтак вони потребують індивідуального підходу не тільки в діагностуванні, а й у взаємодії з ними. Так, урахування індивідуальних особливостей та потреб дітей з особливими освітніми потребами дасть змогу створити більш ефективні програми корекційно-розвивальної роботи та забезпечити успішну інтеграцію цих дітей у загальноосвітній простір.

Подальші дослідження особливостей рольової поведінки у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами відкривають низку важливих напрямів та перспектив. Зокрема, вивчення взаємозв'язку між рольовою

поведінкою і рівнем емоційного благополуччя дітей з особливими освітніми потребами; продовження досліджень індивідуальних відмінностей у рольовій поведінці дітей з різними типами особливих освітніх потреб; вивчення ефективності інтеграції рольових ігор у різні форми навчальної діяльності, такі як групові заняття, індивідуальні корекційно-розвивальні заняття та позашкільні активності; розробка та апробація нових методичних матеріалів і програм, що базуються на результатах дослідження рольової поведінки тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Падалка, О.І. (2016). Взаємини дітей дошкільного віку з різними освітніми можливостями у процесі спільного навчання. *Наукові записки РДГУ. Секція «Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти»*, 13(56), Ч. I, 107–110.

2. Колупаєва, А.А., Софій, Н.З., & Найда, Ю.М. (2007). *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*. (Навчально-методичний посібник). Л.І. Даниленко (Ред.). Київ : СПД Кулінічев Б.М.

3. Гаврилов, О.В. (2009). *Особливі діти в закладі та соціальному середовищі*. (Навчальний посібник). Кам'янець-Подільський : Аксіома.

4. Коць, М.О. (2015). Вікові особливості професійного самовизначення як компоненту соціалізації дітей з вадами психофізичного розвитку. *Проблеми сучасної психології*, 1 (7), 117–122.

5. Ярмола, Н., Коваль-Бардаш, Л., Компанець, Н., Квітка, Н., & Лапін, А. (2020). *Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі*. (Навчально-методичний посібник). Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

6. Горбенко, С.Л. (2015). Формування рольової поведінки як засіб соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2015, 30, 219–224.

REFERENCES

1. Padalka, O.I. (2016). Vzaiemyny ditey doshkilnoho viku z riznymy osvithnyimi mozhlyvostiamy u protsesi spilnoho navchannia [Relationships of preschool children with different educational opportunities in the process of joint learning]. *Naukovi zapysky RDHU. Sektsiia "Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity"* – Scientific notes of the RSU. Section "Updating the content, forms and methods of teaching and upbringing in educational institutions", 13(56), Ч. I, 107–110 [in Ukrainian].

2. Kolupaieva, A.A., Sofii, N.Z., & Naida, Yu.M. (2007). *Inklyuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia [Inclusive school: peculiarities of organization and management]*. Danilenko, L.I. (Ed.). Kyiv : SPD Kulinichev B.M. [in Ukrainian].
3. Havrylov, O.V. (2009). *Osoblyvi dity v zakladi ta sotsialnomu seredovyshchi [Special children in the institution and social environment]*. Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian].
4. Kots, M.O. (2015). Vikovi osoblyvosti profesiinoho samovyznachennia yak komponentu sotsializatsii ditei z vadamy psykho-fizychnogo rozvytku [Age Peculiarities of Professional Self-Determination as a Component of Socialization of Children with Psychophysical Developmental Disorders]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 1 (7), 117–122 [in Ukrainian].
5. Yarmola, N., Koval-Barash, L., Kompanets, N., Kvitka, N., & Lapin, A. (2020). *Dity z osoblyvymy osvitynymy potrebamy u zahalnoosvitnomu prostori [Children with special educational needs in the general education space]*. Kyiv : ISPP imeni Mykoli Yarmachenka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
6. Horbenko, S.L. (2015). Formuvannia rolivoi povedinky yak zasib sotsializatsii uchniv z porushenniami intelektualnogo rozvytku [Formation of role behavior as a means of socialization of students with intellectual disabilities]. *Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology*, 2015, 30, 219–224 [in Ukrainian].

УДК 159.922.762:159.923.3

Оксана Мякушко,

кандидат психологічних наук

старший науковий співробітник

відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

sanamiak9@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-7675-7523

Researcher ID

Oksana Miakushko,

PhD, SeniorResearchFellow

Department of education for children with intellectual disabilities

Інститут спеціальної педагогіки та психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

вул. М. Берлінського, 9, м. Київ,

04060, Україна

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

Фаїна Попович,

магістр факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
firopovych.fpsrso23m@kubg.edu.ua

Faina Popovych,

master's degree, Faculty of Psychology, Social Work and Special Education

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

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
st. Bulvarno-Kudryavska, Kyiv,
04053, Ukraine

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС

FEATURES OF SOCIAL-COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH ASD

Анотація. Статтю присвячено питанню визначення комунікативних навичок як необхідного етапу у розробці методики їх діагностики і розвитку у дітей старшого дошкільного віку з РАС. Сьогодні не існує однозначно визначеного переліку комунікативних навичок. У науковій літературі спостерігається певна різноманітність у трактуванні й визначенні комунікативних навичок, що обумовлено складністю процесу комунікації і, відповідно, його поясненням з різних точок зору. На підставі теоретичного аналізу та узагальнення зроблено спробу виділити необхідні комунікативні навички, виходячи з їх трактування у термінах комунікативної компетентності.

З'ясовано, що через порушення соціального аспекту мовлення, у дітей старшого дошкільного віку з РАС пріоритетним є розвиток соціально-комунікативних навичок, які забезпечують інформаційно-комунікативну функцію спілкування. Це підтверджують і результати проведеного пілотного дослідження, які виявили переважно низький їх рівень розвитку. Діти з РАС продемонстрували найгірший рівень сформованості навички

«повідомляти інформацію», значні труднощі у «висловленні прохань і вимог» та умінні «привертати увагу і задавати питання», найкраще розвинутою є навичка «називати, коментувати і описувати предмети, людей, дії, події». Зроблено висновок про необхідність пошуку шляхів вдосконалення корекційної роботи з розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з РАС.

Ключові слова: комунікація, комунікативна компетентність, комунікативні навички, соціально-комунікативні навички, інформаційно-комунікативна функція спілкування, дошкільний вік, діти з РАС.

Abstract. The article is devoted to the question of communication skills determining as a necessary stage in the development of their diagnosis and development methods in older preschool children with ASD. Today, there is no unambiguously defined list of communication skills. In the scientific literature, there is certain diversity in the interpretation and definition of communication skills, which is due to the complexity of the communication process and, accordingly, its explanation from different points of view. On the basis of theoretical analysis and generalization, an attempt was made to define communicative skills based on their interpretation in terms of communicative competence.

It was established that because of the impairment of social aspect speech in older preschool children with ASD, the social and communicative skills development that provide the informational and communicative communication's function is a priority. This is confirmed by the pilot study's results, which revealed a predominantly low level of their development. Children with ASD demonstrated the worst development level of "communicating information" skill. They had significant difficulties in "expressing requests and demands" and the ability to "attract attention and ask questions". Children with ASD show the best developed of "naming, commenting on and describing objects, people, actions, events" skill. The conclusion was made about the need to find ways to improve corrective work on the development of social and communicative skills in preschool children with ASD.

Key words: communication, communicative competence, communication skills, social-communicative skills, informative and communicative function of communication, preschool age, children with ASD.

Постановка проблеми. У сучасній моделі наскрізних компетентностей важливе місце надається соціально-емоційному компоненту. Як вказує А. Шляйхер, «соціально-емоційні навички – це ядро, суть навчальної програми, а уроки, предмети – це способи, якими їх можна розвивати» (цит. за Ковальчук,

2023). Тобто сьогодні визнається важливість розвитку так званих «м'яких навичок», серед яких називається (Кіпоть, 2021 та ін.) здатність до співробітництва та «взаємодії з людьми» поряд з іншими (як-от: критичне мислення, креативність, управління командою, емоційний інтелект, сумлінність, емоційна стабільність, мотивація досягати цілей та ін.).

Успішно взаємодіяти з людьми, самовиражатися людина може завдяки вмінню спілкуватися. Це вміння забезпечується розвитком комунікативних навичок, які виконують безліч важливих функцій в розвитку особистості: забезпечують психологічний комфорт; дозволяють організувати спільну діяльність; задовольняють природну потребу людини в спілкуванні; допомагають самостверджуватися, соціально реалізувати себе.

Якщо якась комунікативна навичка погано розвинена з якихось причин, у людини виникають труднощі у спілкуванні. Особливо це стосується дітей з РАС, головним симптомом у яких В. Тарасун визначає різні ступені прояву соціально-емоційного порушення. Цих дітей вирізняє стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії, у них можуть бути відсутніми комунікативні навички через обмежену мотивацію та експресивну мову (Вишньовський & Козак, 2021; Литвяк & Зленко, 2020 та ін.). Сьогодні запропоновано кілька підходів та методів розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС, а саме: поведінкова терапія; ТЕАССН-підхід; емоційно-рівневий підхід, нейропсихологічний метод, використання комунікативної книги (PECS) та ін. (Кононова & Єланська, 2020; Черніченко, 2022 та ін.). Водночас в Україні все ще відчувається нестача практичних розробок з формування та розвитку комунікативних здібностей дітей із РАС в умовах дошкільного навчального закладу, що актуалізує проблему пошуку різних можливих шляхів розвитку їх м'яких навичок для адаптації у повсякденному житті.

Аналіз попередніх наукових досліджень і публікацій свідчить, що вирішення цього питання певною мірою ускладнюється існуванням в сучасній науці різних точок зору на поняття «комунікативні уміння та навички».

Саме визначення поняття «комунікація» є багатозначним. З одного боку, комунікація розглядається в якості загальної концепції передачі інформації і в

широкому контексті розуміється як засіб встановлення зв'язку між людьми або місцями (Definition..., 2019). З іншого боку, комунікація являє собою соціальний процес, що відображає суспільну структуру і виконує в ній сполучну функцію (Трофимов, 2016). Комунікація (від лат. «Communicatio» – повідомлення, передача) – спілкування, обмін думками, відомостями, ідеями тощо; передача того чи іншого змісту від однієї свідомості (колективної або індивідуальної) до іншої за допомогою знаків, зафіксованих на матеріальних носіях. В такому «вузькому» розумінні поняття «комунікація», комунікативний процес трактують як інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням відносин між партнерами (Синявський & Сергеєнкова, 2007, С.144). Іноді, у порівнянні з поняттям спілкування, комунікацію визначають як поняття з ширшим змістом, але яке при цьому відображає властиві соціальній взаємодії змістовний та смисловий аспекти.

Як і будь-яке соціальне явище комунікація являє собою складний процес, який пояснюється з різних точок зору. Проаналізувавши і узагальнивши безліч наведених у науковій літературі визначень комунікації В. Трофимов (2016) робить висновок, що різні автори розглядають її як: процес, канал зв'язку, послугу, функцію, систему, а також як сферу діяльності, аспект технології, культуру суб'єктних відносин тощо.

В якості соціальної категорії, комунікація виступає як процес і розглядається як «сукупність дій у часі, спрямованих на реалізацію процесу передачі інформації між людьми» (Трофимов, 2016, С.10), як «двосторонній процес досягнення взаєморозуміння, в якому учасники не лише обмінюються (кодують-декоднують) інформацією, новинами, ідеями та почуттями, але й створюють та обмінюються смислами» (Definition..., 2019).

Забезпечують цей процес комунікативні навички, які в узагальненому вигляді розуміють як: вміння ефективно спілкуватися, здатність розуміти, що має на увазі співрозмовник, і бути зрозумілим йому, вміння домовлятися, досягати своєї мети через спілкування.

Втім сьогодні не існує однозначно визначеного переліку комунікативних навичок. В наукових джерелах називається безліч різних комунікативних

навичок і технік, що є цілком зрозумілим, адже для успішного спілкування в тій чи іншій сфері життя особистості може знадобитися різний набір комунікативних навичок.

Мета статті. Визначити комунікативні навички, які є необхідними для формування комунікативно компетентної особистості дітей старшого дошкільного віку з РАС.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз та узагальнення наявної інформації з теми дослідження.

Результати дослідження. В сучасних реаліях комунікативні навички трактуються у термінах комунікативної компетентності – здатності встановлювати і підтримувати необхідні контакти з оточуючими людьми, певної сукупності знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне спілкування, передбачають уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти й бути зрозумілим для партнера у процесі спілкування (І. Бех, Ю. Жуков та ін.).

Ю. Вторникова (2011) визначає комунікативну компетентність як структурний феномен, що містить цінності, мотиви й установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння й навички. На підставі аналізу психологічної літератури, автор виділила сім складових комунікативної компетентності, таких як:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин, умов соціального середовища;
- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, ситуації;
- готовність й уміння будувати контакти з людьми;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

В. Балахтар (2015) робить висновок про можливість розглядати комунікативну компетентність як систему внутрішніх (ролей, стереотипів, знань, умінь, навичок та ін.) і зовнішніх ресурсів ефективної взаємодії (співпраця, культурна обізнаність та ін.), що забезпечують здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

Разом із терміном «комунікативні навички» застосовують й термін «соціально-комунікативні навички». Між цими поняттями важко провести чітку межу, адже вони близькі у своєму трактуванні і тому їх певною мірою використовують синонімічно.

Так, вважається, що кожен раз, коли відбувається взаємодія з іншою людиною, використовуються соціально-комунікативні навички, які розуміються як навички міжособистісного спілкування, необхідні для взаємодії і повсякденного спілкування з іншими людьми. До переліку основних соціально-комунікативних навичок відносять (Johnson & Johnson, 2007 та ін.): емпатію, навички співпрацювати з іншими для досягнення загальної мети, навички усного (вербального) і письмового спілкування, вміння слухати, навички невербального спілкування (мова тіла, жести і зоровий контакт).

У психолого-педагогічній науці поняття комунікації розглядається через призму психологічної структури спілкування і часто комунікацію розуміють як синонім спілкування (Воляннюк та ін., 2019).

Як наголошує Ф. Бацевич (2004, С.13), усе життя людини ґрунтується на спілкуванні. Воно є основним інструментом, що формує особистість (О. Кононко, 2009 та ін.). Через спілкування, головним чином, здійснюється соціалізація дитини. У Базовому компоненті дошкільної освіти (Богущ, 2012) спілкування, як і інші види діяльності (предметна діяльність, гра, праця, навчання, художня діяльність) визнаються важливою умовою залучення дитини до соціальної дійсності.

Основною складовою соціального розвитку є соціальні навички. В якості соціальних навичок виділяють мовленнєву та немовленнєву поведінку, яка проявляється у щоденній взаємодії з соціумом. Так, А. Giddens (2009) виділяє такі соціальні навички: правильне вираження своїх емоцій та почуттів; взаємодія

з дорослими та однолітками; регулювання свого емоційного стану залежно від ситуації.

Згідно з R. Thompson (2006), соціальний розвиток у дитинстві виникає через соціальні впливи (соціальний контекст, у якому живе кожна дитина), біологічне дозрівання (яке включає розвиток соціальних і емоційних компетенцій, глибинних відмінностей індивідуального темпераменту) та уявлення дитини про соціальний світ та себе.

Говорячи про три великі групи факторів (мікро-, мезо- та макрофактори), що впливають на соціалізацію та становлення особистості дошкільника, Д. Струннікова (2005) відносить до мікрофакторів сім'ю, а також спілкування дитини з ровесниками та іншими людьми в дошкільному навчальному закладі. Тобто ДНЗ розглядається як мікросередовище, у якому дитина отримує інформацію про соціальний світ, набуває практичного соціального досвіду, розширює його та збагачує.

Водночас М. Лукашевич (1998) наголошує на доцільності врахування у вихованні дітей дошкільного віку положення Дж. Міда (цит. за Струннікова, 2005) про три стадії соціалізації. На першій її стадії («імітації») діти копіюють поведінку дорослих, не завжди розуміючи її. На другій («стадії рольових ігор») – діти, виконуючи в іграх дорослі ролі, «приміряючи» їх на себе, вчаться надавати своїм думкам і діям того значення, що й дорослі. На завершальній, третій стадії («колективних ігор») – до розуміння очікування окремих людей дитина додає групові очікування.

Отже, під час спілкування дитина набуває соціального досвіду, який надає їй її найближче оточення: батьки, вихователі дошкільного закладу і однолітки. Соціальна компетентність досягається завдяки тому, що дитина активно спілкується і обмінюється інформацією.

Сучасні освітні вимоги передбачають розвиток комунікативної компетентності дітей дошкільного віку, до якої відносять такі важливі комунікативні навички, як: вміння зацікавити співрозмовника, привернути його увагу; доброзичливість, дружелюбність; вміння прийняти думку співрозмовника і нав'язувати своє власне; вміння аргументувати інформацію, тактовно захищати

свою думку; вміння захопити співрозмовника собою, зацікавити його своєю думкою, ідеями; уміння вирішувати конфліктні ситуації, шукати баланс під час залагодження спірних ситуацій (Богущ, 2012 та ін.).

У характеристиці спілкування важливими є його функції, серед яких виділяють три групи – інформаційно-комунікативну функцію (яка охоплює процеси формування, передачі та прийому інформації), регуляційно-комунікативну та афективно-комунікативну (Синявський, Сергеєнкова, 2007, С.291). Виходячи з цих функцій, розрізняють (Трофімов та ін., 2001), три сторони спілкування: комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (взаємодія) та перцептивну (розуміння людини людиною).

Власне *інформаційно-комунікативна функція спілкування* охоплює процеси формування, передачі та прийому інформації. Тобто, це різні форми та засоби обміну і передавання інформації, завдяки яким стає можливим збагачення досвіду, нагромадження знань, оволодіння діяльністю, узгодження дій та взаєморозуміння людей. Реалізація інформаційно-комунікативної функції спілкування відбувається на трьох рівнях¹. На першому рівні здійснюється вирівнювання розбіжностей у вихідній інформованості людей, що вступають у психологічний контакт. На другому рівні спілкування (передання інформації та прийняття рішень) реалізуються цілі інформування, навчання та ін. Спілкування на третьому рівні пов'язане із прагненням людини зрозуміти інших і спрямовується на формування оцінювання досягнутих результатів (узгодження – неузгодження, порівняння поглядів тощо).

В деяких джерелах² відповідно трьом вищеназваним функціям спілкування виділяють й відповідні види комунікативних навичок (інформаційно-комунікативні, регуляційно-комунікативні та афективно-комунікативні). Зокрема, під інформаційно-комунікативними вміннями мається на увазі здатність вступати в спілкування, орієнтуватися в співрозмовниках і ситуаціях, співвідносити різні способи спілкування (вербальні/невербальні). Ця категорія

¹ <https://naurok.com.ua/interaktivni-metodi-navchannya-u-pochatkoviy-shkoli-55165.html>

² <https://zhyvoedelo.com/ua/news/kommunikativnye-navyki>, 2019.

включає в себе наступні навички: висловлювати прохання; вітати іншу людину, запрошувати, ввічливо спілкуватися; дотримуватися правил поведінки з дорослими та дітьми; розуміти ситуацію спілкування, наміри й мотиви партнерів; вміння слухати іншу людину; використовувати як слова ввічливості, так і мову тіла – різні жести, міміку; адекватно виражати свої думки та емоції.

Найбільш характерні для дітей з РАС порушення соціального аспекту мовлення та притаманна їм недостатність комунікативного користування мовлення суттєво порушує розвиток у дітей навичок, які забезпечують інформаційно-комунікативну функцію спілкування. Так, В. Вишньовський і М. Козак (2021) виявили, що у дітей з РАС можуть бути повністю відсутніми навички прохання чи вимоги, коментування, запиту і повідомлення інформації, залучення уваги, що автори пов'язали з відсутністю мотивації до спілкування з дорослими і не сформованістю експресивного мовлення дітей.

У зв'язку з цим серед основних напрямів корекційно-розвивальної роботи з формування соціально-емоційної поведінки дітей з РАС В. Тарасун (цит. за Литвяк, Зленко, 2020, С.12-13) зазначає, зокрема, й оволодіння знаннями про прийоми взаємодії людей у різноманітних умовах, правилами середовища та інтеріоризації норм і зразків поведінки.

Розглядаючи розвиток комунікативної функції мови у соціальному та комунікативному контексті, М. Кононова і Д. Єланська (2020) виділяють у програмі її розвитку для дошкільників з аутизмом сім блоків комунікативних навичок, приділяючи значну увагу розвитку інформаційно-комунікативних умінь дітей а саме: формуванню умінь висловлювати прохання/вимоги; прохання про повторення дії; вміння попросити предмет в ситуації вибору; прохання поїсти/попити; вимога предмета/іграшки тощо), формування соціальної відповідної реакції, формування умінь називати, коментувати і описувати предмети, людей, дії, події, формування умінь привертати увагу і задавати питання, формування умінь виражати емоції, почуття, повідомляти про них, формування соціальної поведінки, формування діалогових навичок.

Спираючись на теоретичні принципи вікового розвитку дитини Д. Литвяк і Л. Зленко (2020) роблять висновок про першочерговість спрямування

корекційно-розвивального впливу на формування конструктивних форм взаємодії в середині системи «дитина з РАС – значущі дорослі» за рахунок стратегії виведення її суб'єктів із замкнутого і самопідтримуючого кола переважно малоефективних взаємодій.

Узагальнення наведених вище результатів досліджень дало нам змогу виділити необхідні для розвитку комунікативної компетентності дітей з РАС групи соціально-комунікативних навичок відповідно до трьох груп функцій спілкування (див. табл.1). Така модель полегшить вироблення фахівцями алгоритму корекційно-розвивальної роботи з формування конструктивних форм взаємодії цих дітей з оточуючими їх дітьми і дорослими.

Враховуючи пріоритетність формування інформаційно-комунікативних умінь для подальшого комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з РАС і нестачу в Україні відповідних практичних розробок, нами було проведене пілотне дослідження стану їх сформованості, яке охоплювало 10 дітей віком 5-7 років з РАС та супутніми діагнозами (дизартрія, моторна і сенсорна алалія).

З опорою на методику Х. Ткач (2020) було розроблено комплекс діагностичних завдань, який складався з 4 блоків завдань (відповідно до 4 груп соціально-комунікативних навичок, які стосуються інформаційно-комунікативної функції спілкування (див. табл.1).

Таблиця 1

Групи соціально-комунікативних навичок за функціями спілкування

Функції спілкування	Соціально-комунікативні навички
<i>Інформаційно-комунікативна</i>	називати, коментувати і описувати предмети, людей, дії, події; висловлювати прохання / вимогу; повідомляти інформацію; привертати увагу та задавати питання.
<i>Регуляційно-комунікативна</i>	прийняти думку співрозмовника і донести свою власну; аргументувати інформацію та тактовно захищати свою думку;

	вирішувати конфліктні ситуації та залагоджувати спірні ситуації; шукати баланс у взаємодії з іншими людьми.
<i>Афективно-комунікативна</i>	виражати емоції та почуття; здатності до швидкого розрізнення базових емоцій та коригування негативних емоційних станів; навички соціальної поведінки та мімічної і тілесної експресії; здатності орієнтуватись у власній поведінці в соціальному оточенні.

Результати попереднього дослідження виявили, що в цілому у більшості дітей з РАС соціально-комунікативні навички сформовані на низькому рівні (42% дітей), у третини дітей (28%) – на середньому рівні, лише 20% дітей досягли високого рівня і 10% дітей не впоралися з завданнями. Більш детальний аналіз виявив, що найкраще у дітей розвинена навичка «називати, коментувати і описувати предмети, людей, дії, події» (50% показали високий рівень). Більшість же соціально-комунікативних навичок слабо розвинена (лише 10% дітей досягли високого рівня). Діти з РАС відчували значні труднощі у «висловленні прохань і вимог» (50% дітей – низький рівень), умінні «привертати увагу і задавати питання» (40% дітей – низький рівень).

Найгірше у дітей з РАС сформовано навичку «повідомляти інформацію» (70% дітей показали низький рівень). При цьому якісний аналіз виявив, що їм легше повідомляти об'єктивну інформацію про себе (своє ім'я, вік чи предмет свого одягу), ніж висловлювати думки щодо власних вподобань (улюбленої їжі або мультфільму), що цілком відповідає характерним труднощам дітей з РАС у формуванні абстрактного мислення та емоційної сфери. Також більшість дітей продемонстрували труднощі у розумінні запитань навіть після повторного їх формулювання, потребуючи допомоги з боку педагога.

Одержані результати вказують на необхідність вдосконалення корекційної роботи та її спеціального спрямування на розвиток соціально-комунікативних навичок у дітей з РАС.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У контексті сучасних освітніх вимог комунікативна компетентність охоплює здатність встановлювати та підтримувати контакти з іншими людьми, що базується на знаннях, уміннях та навичках ефективного спілкування, вміння розуміти й бути зрозумілим для партнера у процесі спілкування. Її важливою складовою є формування у дітей дошкільного віку соціально-комунікативних навичок, необхідних для їх успішної соціалізації та взаємодії з оточуючим світом, а саме: уміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми, вирішувати конфлікти, адекватно сприймати та виражати свої почуття та думки, а також розуміти невербальні сигнали, вміти слухати та розуміти інших.

У дітей з РАС, через порушення соціального аспекту мовлення, пріоритетним є розвиток тих соціально-комунікативних навичок, які забезпечують інформаційно-комунікативну функцію спілкування і завдяки цьому, впливають на їх подальший комунікативно-мовленнєвий розвиток.

Результати пілотного дослідження свідчать про переважно низький рівень розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з РАС. Діти відчують значні труднощі у «висловленні прохань і вимог», умінні «привертати увагу і задавати питання». Найгірше сформовано навичку «повідомляти інформацію», а найкраще – навичку «називати, коментувати і описувати предмети, людей, дії, події».

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці методик із використанням казки як засобу для розвитку здатності дитини з РАС до розподілу та привертання уваги, відгуку на соціальну взаємодію, становлення та використання її соціально-комунікативних навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балахтар, В.В. (2015). *Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція*. Вижниця: Черемош.
2. Богуш, А.М. (Ред). (2012). *Базовий компонент дошкільної освіти*. Нова редакція. К..
3. Бацевич, Ф.С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ.
4. Вишньовський В., & Козак, М. (2021). Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектру. *Соціально- економічні проблеми і держава*, 25 (2). 202-209. URL: <http://sepd.tntu.edu.ua/images/stories/pdf/2021/21vvvras.pdf>

5. Воляннюк, Н.Ю., Ложкін, Г.В. Винославська, О.В., Блохіна, І.О., Кононець, М.О, Москаленко, О. В. та ін. (2019). *Соціальна психологія*. Київ: КПП ім. Ігоря Сікорського.
6. Вторникова, Ю.С. (2011). Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава, С.88–94.
7. Кіпоть, Н.М. (2021). Hard and Soft skills – тверді та м'які навички, необхідні для успішного опанування майбутньої професійної діяльності здобувачу освіти. *Освітній проект «На Урок» для вчителів*. URL: <https://naurok.com.ua/hard-and-soft-skills---tverdi-ta-m-yaki-navichki-neobhidni-dlya-uspishnogo-opanuvannya-maybutno-profesiyno-diyalnosti-zdobuvachu-osviti-305378.html#>
8. Ковальчук, Г. (2023). Як вимірюватимуть м'які навички українських учнів та учениць восени цього року. *Веб-ресурс НУШ: Нова українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-vumiryuvatymut-m-yaki-navychky-ukrayinskyh-uchniv-voseny-tsogo-roku-velyke-interv-yu-z-organizatoramy-doslidzhennya/> (12 Травня 2023).
9. Кононко, О.Л. (2009). *Виховуємо соціально компетентного дошкільника*. Київ: Світич.
10. Кононова, М.М., & Єланська, Д.В. (2020). *Особливості формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектру*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
11. Литвяк, Д., & Зленко, Л. (Укл.). (2020). *Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом*. Чернігів: ЧОППО ім. К. Д. Ушинського.
12. Лукашевич, М. (1998). *Соціалізація. Виховні механізми і технології*. Київ.
13. Синявський, В.В., & Сергєєнкова, О. П. (2007). *Психологічний словник*. Н.А.Побірченко (Ред.). Київ: Наук. світ, 2007.
14. Струннікова, Д. (2005). Пізнання соціальної дійсності як умова соціалізації особистості дошкільника. *Науковий вісник Чернівецького університету, серія Педагогіка та психологія*, 224, 169-176.
15. Ткач, Х. (2020). Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. Вид-во: Мандрівець.
16. Трофимов, В.В. (Ред.). (2016). *Інформаційні системи і технології в економіці та управлінні*.
17. Трофімов, Ю.Л. (Ред.). (2021). *Психологія*. К.: Либідь, 2001. С. 469 – 476.
18. Черніченко, Л. (2022). Сучасні підходи до формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management, Lublin)*, 5(49), 35-40.
19. Definition of communication. *Business Dictionary*. URL: <http://www.businessdictionary.com/definition/communication.html> (on 13 August 2019).
20. Giddens, A. (2009). *Sociology*. 6th ed. Cambridge, UK: Polity.

21. Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2007). Social skills for successful group work. *Educational Leadership* (N-Y), 29-33.
22. Thompson, R.A. (2006). Personality development: Social understanding, relationships, self, conscience. In Damon & R.M. Lerner (Series eds.) & N. Eisenberg (Vol. eds.), *Handbook of child psychology: Volume 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 24–98). New York, NY: Wiley.

REFERENCES

1. Balakhtar, V.V. (2015). *Sotsialno-psykholohichniy treninh i manipuliatsiia [Social-psychological training and manipulation]*. Vyzhnytsia: Cheremosh. [in Ukrainian].
2. Bohush, A.M. (Ed.) (2012). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. Nova redaktsiia [Basic component of preschool education. New edition]*. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Batsevich, F.S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of Communicative Linguistics]*. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Vyshnyovsky, V. & Kozak, M. (2021) Formuvannya komunikatyvnykh navychok u ditei z rozladamy autychnoho spektru [Formation of communicative skills in children with autistic spectrum disorders]. *Sotsialno-ekonomichni problemy i derzhava – Socio-Economic Problems and the State*, 25 (2), 202-209. URL: <http://sepd.tntu.edu.ua/images/stories/pdf/2021/21vvvras.pdf> [in Ukrainian].
5. Volianiuk, N.Yu., Lozhkin, H.V. Vynoslavskaya, O.V., Blokhina, I.O., Kononets, M.O, Moskalenko, O. V. ta in. (2019). *Sotsialna psykholohiia [Social Psychology]*. Kyiv: Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. [in Ukrainian].
6. Vtornykova, Yu.S. (2011). Komunikatyvna kompetentnist u strukturi kliuchovykh kompetentnostei hromadian Yevropy [Communicative Competence in the Structure of Key Competencies of European Citizens]. *Vytyky pedahohichnoi maisternosti – Origins of Pedagogical Mastery*. Poltava, P.88–94. [in Ukrainian].
7. Kipot, N.M. (2021). Hard and Soft skills – tverdi ta miaki navychky, neobkhidni dlia uspishnoho opanuvannya maibutnoi profesiinoi diialnosti zdobuvachu osvity [Hard and Soft Skills Necessary for Successful Mastery of Future Professional Activity of a Student]. URL: <https://naurok.com.ua/hard-and-soft-skills---tverdi-ta-m-yaki-navichki-neobhidni-dlya-uspishnogo-opanuvannya-maybutno-profesiyno-diyalnosti-zdobuvachu-osviti-305378.html#> [in Ukrainian].
8. Kovalchuk, H. (2023). Yak vymiriuvatymut m'iaki navychky ukrainskykh uchniv ta uchenyts voseny tsoho roku. [How will the soft skills of Ukrainian students be measured this fall?]. *Veb-resurs NUSh: Nova ukrainska shkola – NUS web resource: New Ukrainian School*. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-vymiryuvatymut-m-yaki-navychky-ukrayinskyh-uchniv-voseny-tsogo-roku-velyke-interv-yu-z-organizatoramy-doslidzhennya/> [in Ukrainian].
9. Kononko, O.L. (2009). *Vykhovuiemo sotsialno kompetentnoho doshkilnyka [Raising a socially competent preschooler]*. Kyiv: Svitych. [in Ukrainian].

10. Kononova, M.M., & Yelanska, D.V. (2020). *Osoblyvosti formuvannia komunikatyvnykh navychok u starshykh doshkilnykiv z rozladamy autystychnoho spektru [Peculiarities of communicative skills' formation of in older preschoolers with autism spectrum disorders]*. Poltava: V. G. Korolenko National Pedagogical University. [in Ukrainian].
11. Lytviak, D., & Zlenko, L. (2020). *Korektsiino-rozvyvalni metodyky dlia roboty z ditmy z autyzmom [Correctional and developmental methods for working with children with autism]*. Chernihiv: ChOIppo im. K. D. Ushynskoho. [in Ukrainian].
12. Lukashevych, M. (1998). *Sotsializatsiia. Vykhovni mekhanizmy i tekhnolohii [Socialization. Educational mechanisms and technologies]*. Kyiv. [in Ukrainian].
13. Syniavskiy, V.V., & Serhieienkova, O.P. (2007). *Psykhologichnyi slovnyk [Psychological Dictionary]*. N.A.Pobirchenko (Ed.). Kyiv: Nauk. svit, 2007. [in Ukrainian].
14. Strunnikova, D. (2005). Piznannia sotsialnoi diisnosti yak umova sotsializatsii osobystosti doshkilnyka [Cognition of social reality as a condition for the socialization of a preschooler's personality]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu, seriia Pedagogika ta psykholohiia – 'Scientific Bulletin of Chernivtsi University, series Pedagogy and Psychology, 224, 169-176.* [in Ukrainian].
15. Tkach, Kh. (2020). *Obstezhennia movlennievoho rozvytku ditei z autyzmom i tiazhkymy porushenniamy movlennia [Examination of speech development of children with autism and severe speech disorders]*. Publisher: Mandrivets. [in Ukrainian].
16. Trofymov, V.V. (Ed.). (2016). *Informatsiini systemy i tekhnolohii v ekonomitsi ta upravlinni [Information systems and technologies in economics and management]*.
17. Trofymov, Yu.L. (Ed.). (2021). *Psykholohiia [Psychology]*. K.: Lybid, 2001. P. 469 – 476. [in Ukrainian].
18. Chernichenko, L. (2022). Suchasni pidkhody do formuvannia komunikatyvnykh navychok u ditei z rozladamy autystychnoho spektru [Modern approaches to the communicative skills' formation in children with autism spectrum disorders]. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management, Lublin), 5(49), 35-40.* [in Ukrainian].
19. Definition of communication. *Business Dictionary*. URL: <http://www.businessdictionary.com/definition/communication.html> (on 13 August 2019). [in English].
20. Giddens, A. (2009). *Sociology*. 6th ed. Cambridge, UK: Polity. [in English].
21. Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2007). Social skills for successful group work. *Educational Leadership* (N-Y), 29-33. [in English].
22. Thompson, R.A. (2006). Personality development: Social understanding, relationships, self, conscience. In Damon & R.M. Lerner (Series eds.) & N. Eisenberg (Vol. eds.), *Handbook of child*

psychology: Volume 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 24–98). New York, NY: Wiley. [in English].

УДК: 376.1-056.37:376.016

Олена Чеботарьова,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
olena.chebotareva@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4560-3708

Ірина Абакумова,

аспірант відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
abakumovairina81@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3063-3960

Olena Chebotaryova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Education of Children
with Intellectual Disabilities

Iryna Abakumova,

Researcher of the Department of Education of Children
with Intellectual Disabilities

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

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

**ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND LABOR
COMPETENCE OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISORDERS**

Анотація. У статті розкривається актуальність професійно-трудового навчання осіб з порушеннями інтелектуального розвитку в сучасних соціально-економічних умовах. Обґрунтовано необхідність формування в учнів професійно-трудової компетентності з метою їхньої успішної соціалізації та розвитку самостійності у подальшому житті. Представлено професійну компетентність як комплексне поняття, що охоплює сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для ефективної професійно-трудової діяльності особи, включаючи аналітичне та критичне мислення, опрацювання інформації, визначення цілей і завдань, прийняття доцільних рішень виконання трудових завдань, здійснення самоконтролю та наявність мотивації до діяльності; «компетентність» розглядається як усвідомлення та засвоєння набутих знань і умінь, які закріплені на власному досвіді та приводять до особистісного зростання.

Репрезентовано педагогічну технологію формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Охарактеризовано структуру та компоненти педагогічної технології, що передбачає: 1) структурно-функціональну модель професійно-трудової компетентності, 2) алгоритм формування професійно-трудових умінь та навичок; 3) програмно-методичне забезпечення професійно-трудової діяльності на основі модельної навчальної програми з використанням методики ГАН-Содерберг; 4) забезпечення корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх та корекційно-розвивальних завдань; 5) реалізацію методичних рекомендацій для педагогів та батьків щодо формування професійно-трудової компетентності учнів.

Окреслено принципи та етапність реалізації педагогічної технології формування професійно-трудової компетентності. Висвітлено корекційну спрямованість варіативних модулів професійно-трудового навчання, які закладено у структуру авторської модельної навчальної програми «Технології трудового навчання: кулінарія, господарсько-побутові роботи» (2024), використання методів та методичних прийомів, форм та засобів, необхідних для ефективної реалізації професійно-трудового навчання учнів у спеціальних закладах загальної середньої освіти та закладах з інклюзивним навчанням.

Ключові слова: освіта, особливі освітні потреби, компетентнісний підхід, педагогічна технологія, професійно-трудове навчання, порушення інтелектуального розвитку, професійно-трудова компетентність, загальнотрудові вміння, спеціальні освітні заклади, інклюзивне навчання.

Abstract. The article reveals the relevance of vocational training of people with intellectual disabilities in modern socio-economic conditions. The need to form vocational competence in students is substantiated for the purpose of their successful socialization and development of independence in later life. Professional competence is presented as a complex concept that

encompasses a set of knowledge, skills and abilities necessary for effective professional and labor activity of a person, including analytical and critical thinking, information processing, defining goals and objectives, making appropriate decisions to perform work tasks, exercising self-control and having motivation for activity; "competence" is considered as the awareness and assimilation of acquired knowledge and skills, which are fixed on one's own experience and lead to personal growth.

The pedagogical technology of forming vocational competence of students with intellectual disabilities is presented. The structure and components of pedagogical technology are characterized, which provides for; 1) structural-functional model of professional and labor competence, 2) algorithm for the formation of professional and labor skills and abilities; 3) programmatic and methodological support of professional and labor activity based on a model curriculum using the TAH-Söderberg methodology; 4) provision of corrective and developmental impact based on the implementation of educational and corrective and developmental tasks; 5) implementation of methodological recommendations for teachers and parents on the formation of professional and labor competence of students.

The principles and stages of implementation of the pedagogical technology for the formation of professional and labor competence are outlined. The corrective orientation of the variable modules of professional and labor training, which are included in the structure of the author's model curriculum "Technologies of labor training: cooking, household chores" (2024), the use of methods and methodological techniques, forms and means necessary for the effective implementation of professional and labor training of students in special institutions of general secondary education and institutions with inclusive education are highlighted.

Key words: education, special educational needs, competency-based approach, pedagogical technology, vocational training, intellectual development disorders, vocational competence, general labor skills, special educational institutions, inclusive education.

Актуальність дослідження. Актуальним питанням сьогодення є професійно-трудове навчання осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, яке є важливим напрямом технологічної освіти, що створює базу для успішного вирішення учнями предметно-практичних та побутових завдань, виконання доступних видів діяльності, пов'язаних з найпоширенішими галузями народного господарства.

Формування професійно-трудової компетентності учнів з метою їхньої успішної соціалізації та розвитку самостійності у подальшому житті можливе за умов урахування індивідуальних психофізичних можливостей школярів, перегляду традиційних науково-методичних засад професійно-трудового

навчання, сучасного навчально-методичного забезпечення змісту професійно-трудового навчання відповідно нових виробничих технологій, модернізації програмно-методичного забезпечення; впровадження в освітньо-трудова практику інноваційних методів, форм та засобів професійно-трудова підготовки; використання спеціального допоміжного обладнання для учнів з метою ефективнішого виконання завдань та виготовлення об'єктів праці. Все це сприятиме розвитку творчих здібності та нахилів, психофізичному розвитку таких учнів в цілому.

Розв'язання вказаних проблем можливе шляхом впровадження в практику розробленої та апробованої педагогічної технології формування професійно-трудова компетентності учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку. Професійно-трудова компетентність розглядається нами як сукупність необхідних техніко-технологічних знань, трудових умінь та навичок відповідно до умов сучасного виробництва, сформованої мотивації до праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових працях багатьох авторів акцентується увага на важливості здобуття учнями з порушеннями психофізичного розвитку освітнього рівня трудова підготовки шляхом спеціально організованого трудового навчання в комплексі з корекційно-розвивальною роботою, завдяки якій закладаються основи їхньої соціальної самостійності (І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, А. Долженко, Г. Дульнев, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Миронова, С. Мирський, В. Синьов, М. Супрун, І. Татьянчикова, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.).

Авторами наголошується на важливості сформованості усіх складових трудова компетентності, зокрема, техніко-технологічних знань про об'єкти праці, матеріали, знаряддя; трудових дій та операцій та послідовність їх виконання; ціннісно-мотиваційної складової трудова діяльності як цілеспрямованого процесу поетапного виконання трудового завдання (аналіз, планування, організація, контроль) (Бондар, 2010; Бахмат, Вержиховська, 2020; Мерсіянова, 2012; Хохліна, 2000; Чеботарьова, 2023). Трудова компетентність набуває актуальності в ракурсі особистісної характеристики школяра, що

визначає його здатність і готовність працювати, виконувати необхідні предметно-перетворювальні дії, уміння взаємодіяти з дорослим, ставити мету, планувати і досягати очікуваних результатів праці (І. Бех, В. Бондар, С. Богданова, С. Дятленко, О. Коберник, К. Рейда, М. Супрун, А. Терещук, М. Тименко, Д. Тхоржевський, С. Ящук, О. Хохліна та ін.).

Формування трудової компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку повинно реалізовуватись на основі компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного та корекційно-розвивального підходів, що є важливою концептуальною основою та визначає сучасну методологію оновлення змісту трудового навчання школярів. Важливим концептуальним аспектом реалізації трудового навчання є реалізація педагогічної технології, яка передбачає сформованість компонентів трудової діяльності особистості та успішне засвоєння техніко-технологічних знань, умінь, навичок, здатності використовувати знання у повсякденній життєдіяльності (Бондар, 210; Мерсіянова, 2012; Чеботарьова, 2023)[3;5; 7;10].

Мета статті. З огляду на зазначене вище у статті ставляться завдання розкрити структуру та компоненти розробленої педагогічної технології формування професійно-трудової компетентності учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку, розробленої та апробованої на основі експериментального дослідження у спеціальних навчальних закладах, яка ґрунтується на використанні інноваційних педагогічних засобів, що сприяє розвитку професійно-трудової діяльності школярів означеної категорії, їхній успішній соціально-трудої адаптації та інтеграції у суспільство.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна технологія формування трудової компетентності учнів передбачає певну структуру та складається з таких компонентів: інтегративної моделі формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, алгоритму формування професійно-трудових навичок та вмінь в учнів з порушеннями інтелекту; програмно-методичного забезпечення професійно-трудового навчання на основі варіативно-модульного навчання; забезпечення корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх та корекційно-розвивальних

завдань; методичних рекомендацій для педагогів та батьків щодо формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Розроблена педагогічна технологія передбачає забезпечення ефективного формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Урахування індивідуальних психофізичних можливостей учнів забезпечує оптимальної динаміку розвитку професійно-трудової діяльності; зміст навчання передбачає варіативність його використання як у 5-6 класах (адаптаційному циклі) на основі можливості перерозподілу навчального матеріалу відповідно потреб, нахилів та психофізичних можливостей учнів, так і у 7-10 класах спеціальної школи (основному циклі) на основі розроблення та впровадження змістових варіативних модулів, що забезпечує розвиток творчості, самостійності, стимулює мотивацію до професійно-трудової діяльності. Дотримання алгоритму поетапного формування професійно-трудових дій та операцій як основи розвитку техніко-операційних умінь та навичок розглядається з точки зору урахування психофізичних функціональних можливостей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Виконання алгоритму професійно-трудових умінь є важливою умовою досягнення кінцевих результатів праці, вдосконалення процесів життєзабезпечення школярів. Під час розроблення технології ми скеровувались такими принципами (Мерсіянова, 2012; Хохліна, 2000; Чеботарьова, 2022, 2023):

1. *Принцип професійного розвитку особистості*, спроможної до та професійно-трудової діяльності, підготовленої до самостійного життєзабезпечення та інтеграції у суспільство. Цей принцип передбачає стимулювання професійно-трудової активності, прагнення до самостійності, з урахуванням психофізичних можливостей осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Процес професійно-трудового навчання повинен бути побудований так, щоб кожен учень мав можливість розвивати особистісні якості, взаємодіяти з іншими людьми у процесі професійно-трудової та побутової діяльності.

2. *Принцип практико-орієнтованого навчання*, що передбачає професійно-трудова підготовку здобувачів освіти на засадах компетентнісного підходу та

формування в учнів життєвих умінь та навичок, які використовуватимуться не тільки у професійно-трудої діяльності, а й у повсякденному житті. Професійно-трудоє навчання повинно бути максимально практично зорієнтованим на основі інтеріоризації соціального-побутового та предметно-практичного досвіду.

3. *Принцип корекційно-розвивальної спрямованості навчання* забезпечує оптимізацію пізнавальної активності дітей, зміцнення психічного здоров'я, корекцію та розвиток психічних, сенсомоторних, комунікативно-мовленнєвих функцій організму. Корекційно-розвивальна робота під час професійно-трудоє навчання спрямовується на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації професійно-трудої діяльності на основі психофізичних можливостей розвитку учнів. Це дає можливість впливати на психофізичний розвиток дитини із порушеннями інтелектуального розвитку і зумовлює позитивні зміни у керуванні процесу становлення професійно-трудої діяльності на усіх етапах шкільного навчання.

4. *Принципи індивідуального та диференційованого підходу* вказують на необхідність підбору методів, прийомів, форм і засобів організації професійно-трудоє навчання відповідно до рівня сформованості професійно-трудоє знань, умінь та навичок в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Для дотримання даних принципів необхідно знати рівень сформованості професійно-трудоє знань, умінь та навичок, який враховується у змісті корекційно-розвивальної роботи.

5. *Принцип комплексного впливу*, що передбачає залучення фахівців закладу та родини учня до освітньо-виховного процесу, що в значній мірі стимулюватиме професійно-трудоє діяльність школяра, підтримуватиме його художньо-творчу активність в умовах шкільного навчання та в родині, сприятиме подоланню бар'єрів та труднощів, які виникають в процесі професійно-трудої діяльності учня, забезпечить перенесення сформованих професійно-трудоє вмінь у повсякденну життєдіяльність та сприятиме їхньому закріпленню.

6. *Принцип діяльного підходу* передбачає отримання професійно-трудоє знань та вмінь у процесі організованої професійно-трудої діяльності, під час

якої створюються умови, які мотивують до пошуку вирішення професійно-трудова завдань, спонукають до використання учнем різних способів та засобів професійно-трудова діяльності, формують навички професійно-трудова взаємодії в колективі.

7. *Принципи систематичності, послідовності та наступності* передбачають неперервність, регулярність, планованість процесу професійно-трудова навчання в старшій ланці школи, в якому реалізуються освітні, виховні та корекційно-розвивальні завдання щодо формування професійно-трудова діяльності учня, професійно-трудова спрямованості, самовизначення та самоорганізації.

8. *Принцип доступності та наочності* передбачає урахування особливостей психофізичного розвитку здобувачів освіти, стану пізнавальної, сенсомоторної, комунікативно-мовленнєвої, особистісної сфер. Він забезпечується на основі використання широкого спектру наочної підтримки, інструкційних карток, алгоритмів виконання, мультимедійних та технічних засобів, що особливо в адаптаційному циклі професійно-трудова навчання допомагає засвоєнню професійно-трудова знань, закріпленню професійно-трудова умінь та навичок в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

9. *Принцип варіативності змісту навчання* забезпечує доцільний та гнучкий вибір змісту, форм та методів професійно-трудова підготовки, ступінь їх адаптації у освітньо-трудова процесі. Це розширює можливості педагогічної творчості, сприяє використанню різних технологій, диференціації та корекційно-розвивальній спрямованості змісту професійно-трудова навчання; посиленню мотивації; змінюючи роль педагога з інформаційно-контролюючої на консультативно-координаційну.

Розроблена педагогічна технологія містить певну етапність формування трудова діяльності на різних ланках професійно-трудова навчання (початковий, основний, заключний), де учні оволодівають усіма необхідними теоретичними знаннями, практичними уміннями та навичками щодо обробки різних видів матеріалів, опановують сучасні технології кухарської справи, основ

декоративно-ужиткового мистецтва, рослинництва, квітникарства, господарсько-побутової праці.

При вивченні навчально-практичного матеріалу учні засвоюють послідовність виконання професійно-трудових дій та операцій, виготовляють вироби, дотримуючись певних технологічних інструкцій виконання даних робіт.

Зокрема, реалізація педагогічної технології на початковому етапі професійно-трудового навчання (5-6 класи) має загальнотрудовий, загальнотехнічний характер і має пропедевтичну мету щодо подальшої професійно-трудової підготовки в старшій школі (Абакумова, Чеботарьова, 2023).

Основними змістовими лініями професійно-трудового навчання на означеному етапі є ручні техніки обробки матеріалів; опанування техніко-технологічними операціями (діями); вивчення широкого спектру технологій декоративно-ужиткового мистецтва та господарсько-побутових робіт; формування самообслуговування як складової трудової діяльності учнів, що реалізовується у педагогічно обґрунтованому, логічно впорядкованому і зафіксованому у навчальних програмах, підручниках і посібниках змісті навчання. На основі викладу інформації учні засвоюють знання та професійно-трудові дії (навички та вміння), необхідні для їхньої професійно-трудової діяльності.

На другому етапі навчання (7-9 класи) відбувається опанування учнями усіма необхідними теоретичними та практичними знаннями щодо обробки різних видів матеріалів (паперових, природних, пластичних, текстильних), ознайомлення з різними технологіями декоративно-ужиткового мистецтва, вирощування рослин, квітів, основ кухарської справи, побутової діяльності та ін.

Основними змістовими лініями базового змісту є: основи матеріалознавства; технологія виготовлення виробів; основи техніки, технологій і проєктування; технологія побутової діяльності. Важливою складовою технології є реалізації варіативних модулів, які передбачають навчання проєктуванню виробів; вивчення конструкційних матеріалів та основ техніки і технологій. Модулі професійно-трудового навчання добираються педагогами

відповідно до психофізичних можливостей учнів, регіональних традицій та матеріально-технічного та кадрового складу навчального закладу. Це забезпечує розвиток творчості учнів, їхніх конструктивних здібностей, сприяє формуванню самостійності та організованості. Зміст варіативних модулів має прикладну спрямованість і реалізується переважно шляхом застосування практичних методів і форм організації уроків. На основному етапі професійно-трудоного навчання учні набувають практичних вмінь і навичок у процесі виконання професійно-трудоного завдань, удосконалюють навички аналізу, планування, самоконтролю та оцінювання професійно-трудоної діяльності.

Третій етап навчання (10 клас) розрахований на закріплення набутих теоретичних знань і практичних вмінь на попередніх етапах навчання, роботу учнів в майстернях, спеціально облаштованих кабінетах, творчих лабораторіях, на присадибній ділянці, квітниках і клумбах, теплиці, в ході якої використовуються набуті знання та закріплюються практичні вміння і навички; а також відбувається проходження (за можливістю) виробничої практики на основі укладених угод з різними господарствами та професійно-технічними коледжами.

Викладання базового змісту та варіативних модулів на цьому етапі здійснюється педагогами на основі проектно-технологічної діяльності відповідно до матеріально-технічного та кадрового забезпечення навчального закладу, регіональних традицій. Системність, логічність і комплексність підходу до побудови курсу професійно-трудоного навчання; диференційованість та корекційно-розвивальна спрямованість змісту у процесі модульного навчання сприяє посиленню мотивації; розвитку саморегуляції та самооцінювання учнів. Значна увага приділяється професійно-трудоному самовизначенню учнів, розширенню уявлень про різні види професійної діяльності людини, підготовці підлітків до реального життя і здійсненню допомоги в побудові їх індивідуальної освітньої траєкторії.

Реалізація модельної навчальної програми «Технології трудоного навчання: кулінарія, господарсько-побутові роботи» для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку», яка має розділи (технологія сервірування столу; технологія господарсько-побутових

робіт: господарсько-побутові роботи, квітникарство, декоративно-ужиткове мистецтво; технологія кулінарії: приготування їжі, здорове харчування) сприятиме підвищенню зацікавленості учнів до проблем вибору професії, розвитку взаємодії і можливості трудитися в колективі, особистісному становленню учнів (Абакумова, 2024; Чеботарьова, 2024) [4].

У межах цієї технології використовуються методика ТАН-Содерберг, інструментом якої є ТАН-вправи та ТАН-історії (Абакумова, 2024).

Завданнями методики є формування практико-орієнтованих умінь та життєвонеобхідних компетентностей, а саме: *соціально-трудової компетентності*, що полягає у виробленні практичних навичок трудової діяльності, загально-трудових та соціально-побутових умінь, що можуть використовуватися у повсякденній життєдіяльності; *мовленнєвої компетентності*, що полягає у виробленні в учнів умінь адекватно і доречно користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання, тощо); *комунікативної компетентності*, яка передбачає здатність спілкуватися та взаємодіяти у колективі, користуватися мовою як засобом мовленнєвої взаємодії в групі людей в конкретних соціально-побутових ситуаціях, знаходити своє місце серед учасників спілкування, розуміти їх і бути зрозумілим, узгоджувати власні бажання з намірами інших, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціювати та підтримувати діалог; *соціальної компетентності*, що полягає у виробленні в учнів навичок соціальної поведінки, дотримання правил етичного спілкування та соціальної взаємодії з однолітками та дорослими під час виконання практичних завдань.

Головним інструментом методики ТАН-Содерберг є використання зорової опори та глобального читання, що сприяє кращому запам'ятовуванню та закріпленню змісту навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Засвоєння навчальної термінології швидше відбувається тоді, коли учні під час вивчення теми бачать слова у поєднанні з відповідними зображеннями, багаторазово використовують їх у своїй практичній діяльності. Крім того, паралельно здійснюється поступове введення нових професійних термінів в активний словник. Ознайомлення з термінами відбувається на підготовчому етапі

за допомогою ТАН-вправ, з метою подальшого використання їх в текстах інструкційних карт.

Важливим у процесі застосування методики ТАН-Содерберг є дотримання дидактичних принципів систематичності та послідовності, зв'язку з життям учнів, візуалізації мови та мовлення, доступності навчального матеріалу, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей учнів.

Методи та форми роботи передбачають використання серій предметно-практичних вправ, глобального читання, складання ТАН-історій, бесід, сюжетних вправ «Ресторан», комунікативних ігор «Коло», проведення екскурсій.

У процесі застосування технології формування професійної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, яка реалізується під час професійно-трудового навчання, формуються необхідні для особистісного розвитку професійно-трудові знання, уміння та навички, які дають можливість учням реалізовувати на практиці професійно-трудова діяльність та отримувати практичні результати. Апробація педагогічної технології у спеціальних закладах загальної середньої освіти здійснювалася під час експериментальної діяльності протягом 2022-2024 років у різних регіонах України та завершилась підтвердженням її позитивного впливу на професійно-трудова підготовленість учнів старших класів з порушеннями інтелекту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, педагогічна технологія, яка складається з інтегративної моделі формування професійно-трудова компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, алгоритму формування професійно-трудова навичок та вмінь; програмно-методичного забезпечення, корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх та корекційно-розвивальних завдань; методичного супроводу фахівців та родини щодо підвищення ефективності формування професійно-трудова діяльності учнів, є важливим засобом особистісного розвитку школярів, успішної їхньої соціалізації. У ході реалізації педагогічної технології відбувається корекція психофізичного розвитку учнів, забезпечується здобуття міцних знань, формування практичних умінь, підвищення працездатності. Використання методики ТАН-Содерберг в процесі навчання забезпечує

формування життєвонеобхідних компетентностей, формування ціннісно-мотиваційного розвитку учнів, ефективну організацію професійно-трудового навчання у спеціальних закладах загальної середньої освіти, урізноманітнює форми організації професійно-трудової діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абакумова, І. (2024). Методика вивчення стану професійно-трудової компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 2(25), 11-25.
2. Бахмат, Н, & Вержиховська, О. (2020). Формування професійно-трудової компетентності школярів з інтелектуальними порушеннями засобами професійної орієнтації. Педагогічний дискурс, 29, 24–28.
3. Бондар, В.І., & Рейда К.В. (2010). Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів. Київ, МП Леся. 168.
4. Модельна навчальна програма (2024). «Технології трудового навчання: кулінарія, господарсько-побутові роботи» для 7 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (авт. Абакумова І. В., Боровик Г. М., Піддубна П. М., Павлюченко О.М.).
5. Мерсіянова, Г.М. (2012). Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник. К.: Педагогічна думка. 80с.
6. Хохліна, О.П. (2000). Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К.: Пед. думка. 286с.
7. Чеботарьова, О.В., & Абакумова, І.В. (2023). Трудове навчання учнів з особливими освітніми потребами у дистанційному форматі: поради та рекомендації. *Особлива дитина: навчання та виховання.* 1 (109). С. 129-154.
8. Чеботарьова, О.В. (2016). Реалізація варіативних модулів у системі трудового навчання школярів із складними порушеннями розвитку. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії.* Зб. тез. Вінниця: ТОВ фірма «Планер». 416 с. С.354-357.
9. Чеботарьова, О.В. (2022). Методична система трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 1(21), 143-158.
10. Чеботарьова, О.В. (2020). Теорія і практика трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту: Монографія. Київ: Симоненко О.І.. 344 с.

REFERENCES

1. Abakumova, I. (2024). *Metodyka vyvchennia stanu profesiino-trudovoi kompetentnosti v uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku*. [Methods of studying the state of professional and labor competence in students with intellectual development disorders]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. 2(25), 11-25. [in Ukrainian].
2. Bakhmat, N., & Verzhikhovska, O. (2020). *Formuvannia profesiino-trudovoi kompetentnosti shkoliariv z intelektualnymy porushenniamy zasobamy profesiinoi orientatsii*. [Formation of professional labor competence of schoolchildren with intellectual disabilities by means of professional orientation]/ *Pedahohichni dyskurs*, 29, 24–28. [in Ukrainian].
3. Bondar, V.I. & Reida, K.V. (2010). *Osoblyvosti formuvannia trudovoi kompetentnosti rozumovo vidstalykh uchniv*. [Features of the formation of labor competence of mentally retarded students]. Kyiv, MP Lesia.168. [in Ukrainian].
4. *Modelna navchalna prohrama (2024). «Tekhnolohii trudovoho navchannia: kulinariia, hospodarsko-pobutovi roboty» dlia 7 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku*. [Model curriculum "Technologies of labor training: cooking, household work" for 7 classes of special institutions of general secondary education for children with intellectual disabilities]. (avt. Abakumova I. V., Borovyk H. M., Piddubna P. M., Pavliuchenko O.M.). [in Ukrainian].
5. Mersiianova, H.M. (2012). *Profesiino-trudove navchannia u spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh dlia rozumovo vidstalykh ditei: posibnyk*. [Vocational training in special general educational institutions for mentally retarded children: manual]. K.: Pedahohichna dumka. 80s. [in Ukrainian].
6. Khokhlina, O.P. (2000). *Psykhologo-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku*. [Psychological-pedagogical foundations of the corrective orientation of work training of students with intellectual disabilities]. K.: Ped. dumka. 286s. [in Ukrainian].
7. Chebotarova, O.V., & Abakumova, I.V. (2023). *Trudove navchannia uchniv z osoblyvymy osvitnymy potrebamy u dystantsiinomu formati: porady ta rekomendatsii*. [Labor training of students with special educational needs in a distance format: tips and recommendations]. *Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia*. 1 (109). S. 129-154. [in Ukrainian].
8. Chebotarova, O.V. (2016). *Realizatsiia variatyvnykh moduliv u systemi trudovoho navchannia shkoliariv iz skladnymy porushenniamy rozvytku*. [Implementation of variable modules in the system of labor training of schoolchildren with complex developmental disorders]. *Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: vid instytualizatsii do inkluzii. Zb. tez. Vinnytsia: TOV firma «Planer»*. 416 s. S.354-357. [in Ukrainian].
9. Chebotarova, O.V. (2022). *Metodychna systema trudovoho navchannia uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku*. [Methodical system of labor training of students with intellectual

disabilities]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy., 1(21), 143-158. [in Ukrainian].

10. Chebotarova, O.V. (2020). Teoriia i praktyka trudovoho navchannia uchniv z porushenniamy oporno-rukhovoho aparatu ta intelektu. [Theory and practice of labor training of students with disorders of the musculoskeletal system and intelligence]. Monohrafiia. Kyiv: Symonenko O.I. 344 s. [in Ukrainian].

УДК [373.5.016:004]:373-056.2/.3

Вікторія Слюсаренко,

вчителька інформатики та фізики

pretty.slyusarenko@gmail.com

ORCID 0009-0007-8284-7123

Viktoriia Sliusarenko,

teacher of computer science and physics,

Municipal Educational Institution

КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»

Дніпропетровської ОР»

м. Кривий Ріг, Україна

«Kryvyi Rih Special School «Syziria»

Dnipropetrovsk Regional Council,

Kryvyi Rih, Ukraine

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ
НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ В 8-10 КЛАСАХ**

**FEATURES OF DEVELOPING
INFORMATIONAL COMPETENCE
IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS DURING 8-10 GRADES**

COMPUTER SCIENCE CLASSES

Анотація. Статтю присвячено дослідженню використання компетентнісних задач на уроках інформатики як ефективного засобу формування інформатичної компетентності в учнів з порушеннями слуху. Проаналізовано теоретичні аспекти поняття «інформатична компетентність», її важливість для розвитку учнів із особливими освітніми потребами. *Мета* – теоретично обґрунтувати особливості інформатичної компетентності та розробити авторську методику використання компетентнісних задач для розвитку інформатичної компетентності в учнів з порушеннями слуху на уроках інформатики у 8-10 класах. *Методи:* описовий тематичний підхід, аналіз літературних джерел, узагальнення, висновування. *Результати.* Обґрунтовано авторську методику створення та використання компетентнісних задач, які сприяють не лише засвоєнню знань з інформатики, а й розвитку навичок критичного мислення, аналізу та розв’язання проблем. Особливу увагу *проділено* специфіці навчання учнів з порушеннями слуху з урахуванням їхніх когнітивних, мовних, мовленнєвих особливостей. *Конкретизовано* розділи компетентнісних задач, адаптованих до потреб учнів означеної категорії (ситуації, інструкції). *Досліджено* особливості задач, які стимулюють активну участь учнів у навчальному процесі, сприяють розвитку аналізу, самостійності, здатності до міжпредметного мислення. Практичними результатами дослідження *підтверджено*, що компетентнісні задачі є дієвим інструментом для формування не лише технічних навичок, а й загальної інформатичної компетентності учнів, підвищують їхню мотивацію до уроків інформатики у старших класах, забезпечують успішну інтеграцію в сучасне інформаційне суспільство. *Доведено*, що система формування інформатичної компетентності на прикладі застосування задач має практичне значення для вчителів інформатики, які працюють з учнями з порушеннями слуху, а також для розробників навчальних програм, методичних матеріалів.

Ключові слова: інформатична компетентність, задачі, учні з порушеннями слуху, компетентнісний підхід.

Abstract. The paper is dedicated to the study of competency-based tasks use during Computer Science classes as an effective means of developing informational competence in students with hearing impairments. The theoretical aspects of the "informational competence" concept are analyzed, along with its importance for the development of students with special educational needs. The aim is to theoretically substantiate the features of informational competence and to develop an author's methodology for using competency-based tasks to enhance informational competence in students with hearing impairments in Computer Science classes for grades 8-10. *Methods:* descriptive thematic approach, analysis of literary sources, generalization, inference. *Results.* The author's methodology for creating and using competency-based tasks is justified. These

tasks not only facilitate the acquisition of knowledge in Computer Science, but also promote the development of critical thinking skills, analysis, and problem-solving. Special attention is given to the specifics of teaching students with hearing impairments, taking into account their cognitive, linguistic, and speech peculiarities. The sections of competency-based tasks adapted to the needs of students in this category are specified (situations, instructions). The features of tasks that stimulate active participation of students in the learning process, contribute to the development of analytical skills, independence, and the ability for interdisciplinary thinking are explored. The practical results of the research confirm that competency-based tasks are an effective tool for developing not only technical skills but also the overall informational competence of students, increasing their motivation for Computer Science classes in higher grades, and ensuring successful integration into modern information society. It is proven that the informational competence developing system through the application of tasks has practical significance for Computer Science educators who teach students with hearing impairments, as well as for developers of educational programs and methodological materials.

Key words: informational competence, tasks, students with hearing impairments, competency-based approach.

Актуальність. В умовах сучасного суспільства, що стрімко розвивається, освіта має на меті не лише передачу знань, а й розвиток компетентностей, що допоможуть учням адаптуватися в умовах швидких технологічних змін і глобалізації [1]. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) проникли в усі сфери життя, і здатність користуватися ними стала базовою вимогою для кожного. Знання інформатики, вміння працювати з інформацією та адаптуватися до нових цифрових середовищ важливі для успішної інтеграції здобувачів освіти в суспільство [2].

Учні з порушеннями слуху стикаються з додатковими бар'єрами в навчанні, зокрема труднощами у сприйнятті інформації, переданої усно, що значно ускладнює засвоєння навчального матеріалу [3]. Відсутність слуху ускладнює формування таких компетентностей, як критичне мислення, аналітичні здібності та навички розв'язання проблем. Зокрема, бар'єри в комунікації можуть обмежувати їхню здатність розуміти та використовувати складні цифрові інструменти.

Викладання інформатики для учнів з порушеннями слуху потребує особливого підходу, який би враховував їхні унікальні освітні потреби. Втім традиційні методи навчання часто недостатньо ефективні для такої аудиторії, оскільки не враховують важливість візуальних матеріалів, інтерактивних завдань та доступності інформації. Для успішної освітньої підготовки цих учнів до уроків інформатики необхідно інтегрувати методи, які сприяють розвитку як предметних знань, так і ключових компетентностей, таких як інформатична компетентність, що допомагатиме у реальному набутті практичних навичок [4].

Огляд літератури. Компетентнісні задачі в інформатиці є ефективним інструментом, який дає змогу забезпечити учням з порушеннями слуху можливість навчатися через практичний досвід, орієнтований на реальні ситуації. Необхідно відзначити, що в багатьох дослідженнях (В. Байденко, Е. Зеєр, І. Зимова, І. Зязюн, Н. Кузьміна, С. Кульбіда, В. Ляудіс, О. Пометун, Дж. Равен та інші) досить глибоко розроблено загальний фундамент вивчення проблем компетентності та компетентнісного підходу [5-7]. Зокрема, О. Пометун *компетентність* визначає як складну інтегровану характеристику особистості з сукупністю знань, умінь, навичок, ставлень, а також досвіду, що разом дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності [6].

Розробка та впровадження компетентнісних задач на уроках інформатики для учнів з порушеннями слуху є важливим кроком у напрямі забезпечення рівних освітніх можливостей. Цей підхід дає можливість адаптувати освітній процес до специфічних потреб дітей з особливостями слуху, створюючи умови для формування інформатичної компетентності, необхідної для їхньої успішної соціалізації та професійної реалізації.

Когорту вітчизняних дослідників, яким належать праці, що містять різноманітні аспекти формування інформатичної компетентності, представляють О. Пометун, О. Савченко, Л. Ващенко, Н. Бібік, О. Овчарук, Ю. Горошко, М. Головань та інші.

На думку М. Головань, інформатична компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке інтегрує знання про основні методи інформатики та інформаційних технологій, уміння використовувати наявні знання для розв’язання прикладних задач, навички використання комп’ютера і технологій зв’язку, здатності представляти повідомлення і дані у зрозумілій для усіх формі і виявляється у прагненні, здатності і готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних та комп’ютерних технологій для розв’язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності [7].

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості інформатичної компетентності та розробити авторську методику використання компетентнісних задач для розвитку інформатичної компетентності в учнів з порушеннями слуху на уроках інформатики у 8-10 класах.

Викладення основного матеріалу. Важливим аспектом сучасного життя є ефективне використання інформаційних та комунікаційних технологій: інтернет-технології, мультимедійних програмних засобів, офісного та спеціалізованого програмного забезпечення, електронних посібників та підручників, систем дистанційного навчання (систем комп’ютерного супроводу навчання). Сьогодні ми прагнемо не просто передавати знання, а й розвивати в наших учнях творчу іскру, бажання вчитися протягом усього життя і здатність адаптуватися до нових умов. Компетентнісний підхід допомагає нам у цьому непростому завданні [5-7].

Розвиток саме інформатичної компетентності є неперервним процесом, який дає змогу здобувачам освіти адаптуватися до постійно мінливого цифрового світу та є нагальною потребою сучасної людини.

Інформатична компетентність – сукупність знань, навичок та умінь, необхідних для ефективного використання комп’ютерних інформаційних технологій і систем.

Розглянемо аспекти інформатичної компетентності.

- Адаптація до технологій. Сучасний світ швидко змінюється завдяки технологічному прогресу. Учні з розвиненими цифровими навичками легше

адаптуються до постійних змін у технологічному світі, що відкриває перед ними ширші можливості для самореалізації.

- **Ефективне використання інформації.** Вміння знаходити, оцінювати і використовувати інформацію є критично важливим. Це передбачає вміння працювати з різними форматами інформації, наприклад, з текстами, графіками, таблицями, відео та іншими медіа.

- **Критичне мислення.** Інформатична компетентність допомагає розвивати критичне мислення, оскільки здобувачі освіти навчаються аналізувати інформацію, перевіряти її достовірність і уникати дезінформації.

- **Комунікація та співпраця.** Вміння користуватися сучасними комунікаційними платформами (електронна пошта, соціальні мережі, відеоконференції) є важливим для ефективної комунікації і співпраці з іншими.

- **Безпека та конфіденційність.** Інформатична компетентність – це також знання принципів цифрової безпеки та захисту особистої інформації, що важливо для запобігання кіберзлочинам та зловживанням даними.

- **Навчання і розвиток.** Завдяки інформаційним технологіям кожен може стати самостійним дослідником і вчитися в будь-який зручний час і в будь-якому місці, оскільки можуть користуватися онлайн-курсами, навчальними платформами та іншими ресурсами.

Інформатична компетентність – це навичка, яка буде потрібна кожному учню в сучасному світі, вона відкриває перед здобувачами освіти безліч можливостей для саморозвитку, професійного зростання та ін. Тому варто приділяти більше уваги розвитку цієї важливої навички через:

- **Швидкий доступ до знань.** Інтернет надає необмежений доступ до інформації. Вміння знаходити, оцінювати та використовувати цю інформацію є ключовим для навчання та особистого розвитку.

- **Комунікація.** Соціальні мережі, електронна пошта та інші засоби комунікації стали невід’ємною частиною нашого життя. Ефективна комунікація в цифровому середовищі вимагає розуміння інформаційних технологій.

- **Прийняття рішень.** Інформаційна компетентність допомагає критично оцінювати інформацію, аналізувати дані та приймати обґрунтовані рішення.

- **Творчість.** Інформаційні технології відкривають нові можливості для творчості та самореалізації.

- **Конкурентоспроможність.** У сучасному світі інформаційна компетентність є важливою перевагою при працевлаштуванні та кар'єрному зростанні.

До компонентів інформаційної компетентності можна віднести:

- **Пошук інформації.** Вміння ефективно використовувати пошукові системи та інші інструменти для пошуку потрібної інформації.

- **Оцінку інформації.** Здатність критично оцінювати достовірність та актуальність знайденої інформації.

- **Обробку інформації.** Вміння аналізувати, систематизувати та структурувати інформацію.

- **Створення інформації.** Здатність створювати власний контент, наприклад, тексти, презентації, відео.

- **Комунікацію інформації.** Вміння ефективно передавати інформацію іншим людям за допомогою різних засобів.

В освітньому процесі ми пропонуємо розвивати інформаційну компетентність необхідно через використання авторської методики навчання, вивчаючи нові технології та програми; **комунікацію**, обмінюючись досвідом з іншими однокласниками, однодумцями; **критичне мислення**, навчаючи аналізувати інформацію та ставити під сумнів очевидні речі; **творчість**, не боючись експериментувати та створювати щось нове; **практику**, регулярно використовуючи інформаційні технології в повсякденному житті.

Саме за допомогою компетентнісних задач з інформатики в учнів формуються вміння, які будуть корисними не тільки в галузі інформатики, а й у будь-якій сфері діяльності. Це не просто вправи, а інструмент для всебічного розвитку особистості здобувача освіти. Пропонуємо авторську методику використання таких задач за 5 розділами (назва, ситуація, інструкція) на уроках інформатики.

Під час вивчення різних розділів з дисципліни «Інформатика» у 8-10 класах можна використовувати запропоновані задачі.

1. Розділ «Текстовий процесор»

Задача. Форматування тексту

Ситуація: Вам потрібно підготувати звіт для навчального проєкту. Ви отримали текст, але він невідформатований.

Інструкція:

1. Відкрийте текстовий процесор (наприклад, Microsoft Word або Google Docs).
2. Відформатуйте текст так:
 - Заголовок звіту зробіть шрифтом Arial, розмір 16, жирний.
 - Основний текст зробіть шрифтом Times New Roman, розмір 12.
 - Вставте нумерований список з пунктами.
 - Вставте картинку, яка ілюструє вашу тему, і підпис до неї.

Задача. Спільне редагування документа

Ситуація: Вам потрібно підготувати спільну презентацію разом з однокласниками.

Інструкція:

1. Створіть документ у Google Docs і поділіться ним з іншими учасниками проєкту.
2. Використовуючи інструменти коментування та редагування, внесіть свої пропозиції щодо змісту і структури документа.
3. Збережіть історію змін і перевірте внесені правки.

Задача. Таблиці та діаграми

Ситуація: Вам потрібно представити статистичні дані у вигляді таблиці та діаграми у текстовому документі.

Завдання:

1. Створіть новий документ у текстовому редакторі.
2. Вставте таблицю з даними про кількість учнів у різних класах вашої школи.
3. На основі цих даних створіть діаграму (графік або кругову діаграму).
4. Додайте підпис до діаграми і таблиці.

Задача. Створення автоматизованого змісту

Ситуація: Вам потрібно створити автоматизований зміст для літературного детектива Андрія Кокотюхи «Гімназист і Чорна рука».

Інструкція:

1. Знайдіть та завантажте літературний детектив «Гімназист і Чорна рука» з мережі Інтернет.
2. До заголовків застосуйте стилі Заголовок 1 та Заголовок 2.
3. Використовуючи функцію автоматичного створення змісту, згенеруйте зміст для документа.
4. Оновіть зміст після внесення змін у документ.

Під час розв'язання таких задач здобувачі освіти розвивають навички роботи з текстовим процесором та сприяють розвитку компетенцій, необхідних для ефективного використання інформаційних технологій у повсякденному житті та навчанні.

2. Розділ «Пошук в мережі Інтернет»

Задача. Пошук наукової інформації

Ситуація: Ви готуєте реферат з історії України на тему «Київська Русь».

Інструкція:

1. Використовуючи пошукову систему (наприклад, Google), знайдіть три наукові статті або джерела, що висвітлюють розвиток Київської Русі.
2. Запишіть назви знайдених джерел та короткий опис кожного з них.
3. Збережіть або завантажте статті для подальшого вивчення.

Задача. Пошук зображень

Ситуація: Ви створюєте презентацію для уроку біології на тему «Різноманіття рослинного світу».

Інструкція:

1. Використовуючи пошукову систему, знайдіть зображення різних типів рослин (дерева, кущі, трави, квіти).
2. Збережіть знайдені зображення у папці на комп'ютері.
3. Створіть презентацію у PowerPoint або Google Slides і додайте ці зображення з відповідними підписами.

Задача. Пошук новин

Ситуація: Вам потрібно підготувати виступ на тему «Новітні технології у сучасному світі».

Інструкція:

1. Знайдіть три останні новини, що стосуються новітніх технологій (штучний інтелект, робототехніка, біотехнології тощо).
2. Скопіюйте заголовки цих новин та короткий зміст кожної.
3. Підготуйте короткий звіт, включивши знайдену інформацію.

Задача. Пошук інформації для подорожі

Ситуація: Ви плануєте подорож до Парижа і хочете дізнатися про основні туристичні місця.

Інструкція:

1. Знайдіть інформацію про п'ять найпопулярніших туристичних місць у Парижі.
2. Зробіть нотатки про кожне місце, вносячи його адресу, години роботи та вартість вхідних квитків.
3. Створіть документ з отриманою інформацією для зручності під час подорожі.

Задача. Пошук навчальних матеріалів

Ситуація: Ви готуетесь до контрольної роботи з математики і шукаєте додаткові матеріали для підготовки.

Інструкція:

1. Знайдіть три онлайн-курси або відеоуроки, що охоплюють теми вашої контрольної роботи.
2. Запишіть назви курсів, імена вчителів та посилання на ці ресурси.
3. Виберіть один з курсів і перегляньте перший урок.

Під час вирішення таких задач розвиваються навички ефективного пошуку інформації в інтернеті, критичного мислення та вміння оцінювати надійність джерел. Вони допомагають здобувачам освіти орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі.

3. Розділ «Комп'ютерні презентації»

Задача. Створення базової презентації

Ситуація: Підготуйте презентацію для виступу на тему «Екологічні проблеми світу».

Інструкція:

1. Відкрийте програму для створення презентацій (наприклад, Microsoft PowerPoint або Google Slides).
2. Створіть нову презентацію з 10 слайдів.
3. На першому слайді зробіть заголовок «Екологічні проблеми світу» і додайте своє ім'я та прізвище.
4. Наступні слайди повинні містити інформацію про різні екологічні проблеми (забруднення повітря, води, ґрунту, вирубка лісів, зміна клімату тощо).
5. Використовуйте різні інструменти форматування тексту і додайте зображення, що ілюструють кожну проблему.

Завдання 2. Використання анімацій та переходів

Ситуація: Ви готуєте презентацію для виступу на шкільній конференції.

Інструкція:

1. Створіть нову презентацію на будь-яку обрану вами тему.
2. Додайте анімацію до всіх заголовків і ключових моментів на слайдах.
3. Використайте різні типи переходів між слайдами.
4. Додайте написи або підказки до анімаційних ефектів, щоб вони відповідали змісту презентації.
5. Перегляньте презентацію і переконайтеся, що всі анімації та переходи працюють коректно.

Задача. Включення медіа-контенту

Ситуація: Ви готуєте навчальну презентацію на тему «Історія комп'ютерів».

Інструкція:

1. Створіть нову презентацію і додайте до неї заголовок «Історія комп'ютерів».

2. Додайте слайди з основними етапами розвитку комп'ютерної техніки.
3. Знайдіть і вставте відео, що показує роботу першого комп'ютера.
4. Додайте аудіофайл, який буде грати на фоні одного з слайдів.
5. Перевірте, щоб всі медіа-файли відтворювались правильно під час презентації.

Задача. Створення інтерактивної презентації

Ситуація: Вам потрібно підготувати інтерактивну презентацію для уроку біології.

Інструкція:

1. Створіть презентацію, що містить різні види рослин і тварин.
2. Використовуйте гіперпосилання для створення інтерактивних слайдів (наприклад, натискання на зображення рослини або тварини приводить до відповідного слайду з детальною інформацією).
3. Додайте до кожного слайду кнопки дій «На головний слайд».
4. Перевірте інтерактивність презентації, переконайтесь, що всі гіперпосилання та кнопки дій працюють коректно.

Задача. Спільне створення презентації

Ситуація: Вам потрібно підготувати спільну презентацію з однокласниками на тему «Культура та традиції різних країн».

Інструкція:

1. Створіть нову презентацію у Google Slides і поділіться нею з однокласниками.
2. Розподіліть теми між учасниками групи (наприклад, кожен учасник працює над слайдами про культуру однієї країни).
3. Використовуйте коментарі та функцію чату для обговорення ідей та внесення змін.
4. Зробіть фінальне редагування і перевірте презентацію на помилки.

Ці завдання допоможуть учням розвивати навички роботи з програмами для створення презентацій, а також вміння співпрацювати у команді, використовувати мультимедійні ресурси та створювати інтерактивні елементи.

4. «Табличний процесор».

Задача. Базові операції з даними

Ситуація: Ви повинні підготувати фінансовий звіт для шкільного заходу.

Інструкція:

1. Створіть нову книгу в Excel або Google Sheets.
2. Введіть дані про доходи та витрати заходу в двох окремих стовпцях.
3. Підрахуйте загальну суму доходів та витрат за допомогою функції SUM.
4. Обчисліть чистий прибуток або збиток (доходи мінус витрати).
5. Форматуйте таблицю, виділивши заголовки жирним шрифтом і додавши рамки до всіх клітинок.

Задача. Використання функцій

Ситуація: Створити облік успішності учнів у класі.

Інструкція:

1. Відкрийте книгу за допомогою Excel або Google Sheets та внесіть дані про оцінки учнів з різних предметів.
2. Використовуючи функцію AVERAGE, обчисліть середню оцінку кожного учня.
3. Використовуйте функцію MAX для визначення найвищої оцінки в класі.
4. Застосуйте функцію MIN для визначення найнижчої оцінки.
5. Використовуйте функцію IF для визначення, чи перевищує середня оцінка кожного учня певний поріг (наприклад, 75%).

Завдання 3. Створення діаграм

Ситуація: Ви аналізуєте дані про результати спортивних змагань.

Інструкція:

1. Введіть дані про результати команд у різних змаганнях.
2. Створіть стовпчикову діаграму для візуалізації результатів кожної команди.
3. Створіть кругову діаграму для представлення відсоткового розподілу досягнень між командами.

4. Додайте заголовки та підписи до діаграм для покращення їх читабельності.

5. Використовуйте кольори для виділення різних команд на діаграмах.

Завдання 4. Аналіз даних за допомогою фільтрів і сортування

Ситуація: Ви ведете облік продажів у магазині і хочете аналізувати дані.

Завдання:

1. Створіть електронну таблицю з даними про продажі (назва товару, кількість проданих одиниць, ціна за одиницю, дата продажу).

2. Відсортуйте дані за кількістю проданих одиниць у спадному порядку.

3. Використовуйте функцію фільтрації для відображення тільки продажів, що відбулися у певний період часу (наприклад, за останній місяць).

4. Обчисліть загальний дохід від продажів за допомогою функції SUMPRODUCT (кількість проданих одиниць * ціна за одиницю).

5. Використовуйте умовне форматування для виділення продажів, які перевищують певну суму.

Виконуючи такого виду завдання учні розвивають навички роботи з електронними таблицями, зокрема аналізу даних, використання функцій і створення діаграм.

5. «Графічний редактор»

Задача. Створення візитної картки

Ситуація: Вам потрібно створити візитну картку для своєї школи або компанії.

Інструкція:

1. Відкрийте графічний редактор (наприклад, Adobe Photoshop, GIMP або Canva).

2. Створіть новий документ розміром 90x50 мм (або інший стандартний розмір візитної картки).

3. Додайте текст: ім'я, посаду, контактну інформацію (телефон, електронна пошта) та логотип школи або компанії.

4. Використовуйте інструменти форматування для розміщення тексту та логотипу, застосуйте різні шрифти та кольори.

5. Збережіть візитну картку у форматі JPEG або PDF.

Задача. Ретушування фотографій

Ситуація: Ви повинні підготувати фотографії для шкільного альбому.

Інструкція:

1. Відкрийте фотографію у графічному редакторі.
2. Використовуючи інструменти ретушування, видаліть недоліки на обличчі.
3. Відрегулюйте яскравість, контрастність та насиченість кольорів для покращення якості зображення.
4. Використовуйте інструмент «розмиття» для згладжування фону.
5. Збережіть відретушовану фотографію у форматі PNG або JPEG.

Задача. Створення постера

Ситуація: Вам потрібно створити постер для шкільного заходу.

Інструкція:

1. Відкрийте графічний редактор та створіть новий документ розміром А4.
2. Додайте заголовок заходу великим шрифтом у верхній частині постера.
3. Використовуючи інструмент «форма», додайте різнокольорові фігури та елементи для декорації.
4. Додайте текст з деталями заходу (дата, час, місце проведення) та контакти для зв'язку.
5. Вставте зображення, що відображають тему заходу, та застосуйте фільтри для кращого візуального ефекту.
6. Збережіть постер у форматі PDF або JPEG для друку.

Задача. Створення логотипу

Ситуація: Ви повинні створити логотип для шкільного гуртка.

Інструкція:

1. Відкрийте графічний редактор та створіть новий документ з квадратними розмірами (наприклад, 500x500 пікселів).
2. Використовуйте інструмент «перо» для створення основної форми логотипу.
3. Додайте текст із назвою гуртка, виберіть відповідний шрифт та колір.
4. Використовуйте інструменти «заливка» та «градієнт» для додання кольору та ефектів до логотипу.
5. Додайте додаткові елементи або іконки, що символізують діяльність гуртка.
6. Збережіть логотип у форматі PNG з прозорим фоном.

Задача. Створення ілюстрації

Ситуація: Вам потрібно створити ілюстрацію для шкільної газети.

Інструкція:

1. Відкрийте графічний редактор та створіть новий документ розміром А5.
2. Використовуючи інструмент «кисть», намалюйте основні елементи ілюстрації (наприклад, малюнок природи або сцени зі шкільного життя).
3. Використовуйте різні кольори та текстури для додання глибини та деталізації малюнку.
4. Додайте текстовий блок з підписом або заголовком для ілюстрації.
5. Використовуйте інструменти «тінь» та «світло» для створення об'єму.
6. Збережіть ілюстрацію у форматі PNG або JPEG.

Ці завдання допоможуть учням розвивати навички роботи з графічними редакторами, творчий підхід та вміння створювати професійні візуальні матеріали.

Як бачимо, ефективність компетентнісних задач полягає в: індивідуальному підході до кожного здобувача освіти, що дозволяє адаптувати завдання до рівня кожного учня, врахувати їхні сильні сторони та труднощі; в розвитку критичного мислення, заохочуючи учнів аналізувати інформацію, приймати рішення та обґрунтовувати свої висновки; в практичній спрямованості, де поєднуємо

теоретичні знання з реальними життєвими ситуаціями, що підвищує мотивацію до навчання; в формуванні навичок співпраці, що сприяє розвитку комунікативних навичок та вмінню працювати в команді.

Під час розробки компетентнісних задач для учнів з порушенням слуху варто враховувати:

1. Візуалізацію матеріалів. Діаграми, ілюстрації, відео допоможуть учням краще зрозуміти завдання.
2. Чіткість та лаконічність інструкцій. Використовуйте прості речення та уникайте складних термінів.
3. Доступність. Переконайтеся, що всі матеріали доступні в електронному вигляді та мають відповідні субтитри або сурдологічний переклад.
4. Інклюзивне середовище. Заохочуйте співпрацю між учнями з різними рівнями знань та можливостями.
5. Різноманітні формати завдань. Це можуть бути проекти, презентації, ігри, тестові завдання тощо.

Використання компетентнісних задач у розробленій авторській методиці допомагає враховувати індивідуальні потреби учнів з порушеннями слуху, що відповідає принципам інклюзивної освіти [8]. Задачі можуть бути адаптовані до особливостей сприйняття та навчальних потреб учнів, наприклад, через використання мультимедійних ресурсів, субтитрів, відеоматеріалів та іншого візуального контенту.

Оскільки сучасна інформатика передбачає володіння не лише технічними навичками, а й комунікаційними, то компетентнісні задачі сприяють розвитку в учнів навичок комунікації в інформаційно-технічному середовищі. Це особливо важливо для учнів з порушеннями слуху, оскільки їм необхідно розвивати додаткові навички взаємодії з інформаційними технологіями.

Розробка та застосування компетентнісних задач дала змогу забезпечити доступність навчального матеріалу для учнів з порушенням слуху [8]. Використання візуальних методів подачі інформації, а також спеціальних адаптованих інструментів та технологій для візуалізації даних дає можливість учням краще засвоювати матеріал і активно залучатися до навчального процесу.

Висновки. Проаналізовано роль інформатичної компетентності у розвитку учнів з порушеннями слуху. *Обґрунтовано* авторську методику створення та використання компетентнісних задач, які сприяють не лише засвоєнню знань з інформатики, а й розвитку навичок критичного мислення, аналізу та розв'язанню проблем. Особливу увагу *приділено* специфіці навчання учнів з порушеннями слуху з урахуванням їхніх когнітивних, мовних, мовленнєвих особливостей. *Конкретизовано* розділи компетентнісних задач, адаптованих до потреб учнів означеної категорії (ситуації, інструкції). *Досліджено* особливості задач, які стимулюють активну участь учнів у навчальному процесі, сприяють розвитку аналізу, самостійності, здатності до міжпредметного мислення. Підтверджено, що використання компетентнісних задач на уроках інформатики є ефективним інструментом для розвитку інформатичної компетентності учнів з порушеннями слуху. Завдання, які орієнтовані на практичне застосування знань, стимулюють учнів до активного мислення, аналізу ситуацій та застосування отриманих знань у реальних життєвих умовах. Доведено, що компетентнісні задачі сприяють розвитку критичного мислення, логічного аналізу та самостійності учнів у процесі навчання. Завдяки цим завданням учні набувають навичок самостійного розв'язання проблем, що є важливим для їхнього подальшого навчання та соціальної адаптації.

Завдяки інтеграції компетентнісних задач в освітній процес спостерігається покращення результатів навчання серед учнів з порушеннями слуху. Учні стають більш впевненими в своїх силах, здатними самостійно вирішувати складні завдання, застосовувати знання на практиці та розвивати свої інтелектуальні здібності.

Перспективи подальших досліджень. Для більш глибокого розуміння ефективності компетентнісних задач на уроках інформатики з учнями з порушеннями слуху необхідні подальші дослідження, які зможуть визначити конкретні методи та стратегії, що найбільш ефективно впливають на розвиток інформатичної компетентності. Зокрема, важливо вивчити вплив різних типів задач (творчих, критичних, проблемних) на мотивацію учнів і якість їх навчальних досягнень. Результати дослідження можуть бути використані для

розробки методичних рекомендацій щодо застосування компетентнісних задач у навчанні учнів з порушенням слуху, створення адаптованих навчальних матеріалів та методик для вчителів інформатики в інклюзивних класах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кульбіда, С.В. (2006). Освіта XXI століття. *Дефектологія*, 2, 54-56.
2. Морзе, Н.В., Барна О.В., Вембер, В.П., Злочевська, М.В., Ігнатенко, О.В., Давиденко, О.П., & Кузьмінська, О.Г. Інформатична компетентність учнів може бути вищою від тих, хто їх навчає? (за матеріалами моніторингового дослідження з інформатичних компетентностей випускників в Україні) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/903/1/N_Morze_V_Vember_O_Kuzminska_O_Barna_M_Zlochevska_O_Ihnatenko_O_Davydenko_KSHKS_5.pdf.
3. Кульбіда, С.В. (2020). Освітній простір для всіх (застосування компетентнісного і білінгвального підходів в умовах модернізації освітньої діяльності). Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку : *монографія; за ред. Н.М. Рідей, Л.М. Панченко. 2 вид., доповнене і перероблене, 229-256*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. DOI <https://doi.org/10.33189/ectu>
4. Слюсаренко, В.М. (2021). Використання сучасних технологій навчання на уроках інформатики та в позакласній діяльності з учнями з порушеннями слуху. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»* N 8, 267-277 (вересень, 2021). DOI 10.36074/grail-of-science.24.09.2021.53
5. Овчарук, О. В. (2004). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи. Київ, 2004. 112 с.
6. Пометун, О. (2005). Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, № 1, 65-69.
7. Кульбіда, С.В. (2017). Компетентнісний підхід у підготовці сурдопедагогічних кадрів. Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів: збірник. наук. праць за матеріалами I міжнародної інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р. Умань : ФОП , 2017. С. 122-124. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/709507/>
8. Головань, М.С. (2007). Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*, № 4, 62 - 69.

REFERENCES

1. Kulbida, S.V. (2006). Osvita XXI stolittia [21st century education]. *Defektolohiia*, 2, 54-56.
2. Morze, N.V., Barna, O.V., Vember, V.P., Zlochevska, M.V., Ihnatenko, O.V., Davydenko, O.P., & Kuzminska, O.H. Informatychna kompetentnist uchniv mozhe buty vyshchoiu vid tykh, khto

yikh navchaie? [Can students' IT literacy be higher than that of those who teach them?] (za materialamy monitorynhovoho doslidzhennia z informatychnykh kompetentnosti vypusnykiv v Ukraini) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://elibrary.kubg.edu.ua/903/1/N_Morze_V_Vember_O_Kuzminska_O_Barna_M_Zlochevska_O_Ihnatenko_O_Davydenko_KSHKS_5.pdf.

3. Kulbida, S.V. (2020). Osvitnii prostir dlia vsikh (zastosuvannia kompetentnisnogo i bilinhvalnogo pidkhodiv v umovakh modernizatsii osvitnoi diialnosti) [Educational space for all (application of competency-based and bilingual approaches in the context of modernization of educational activities)]. *Stratehiia pislidyplomnoi osvity dlia staloho rozvytku : monohrafiia*; za red. N.M. Ridei, L.M. Panchenko. 2 vyd., dopovnene i pereroblene, 229-256. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2020. DOI <https://doi.org/10.33189/ectu>
4. Sliusarenko, V.M. (2021). Vykorystannia suchasnykh tekhnolohii navchannia na urokakh informatyky ta v pozaklasnii diialnosti z uchniamy z porushenniamy slukhu [Using modern learning technologies in computer science lessons and in extracurricular activities with students with hearing impairments]. *Mizhnarodnyi naukovi zhurnal «Hraal nauky»* N 8, 267-277 (veresen, 2021). DOI 10.36074/grail-of-science.24.09.2021.53
5. Ovcharuk, O. V. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: Svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy [Competency-based approach in modern education: World experience and Ukrainian prospects]. Kyiv, 2004. 112 s.
6. Pometun, O. (2005). Kompetentnisnyi pidkhid – naivazhlyvishyi oriientyr rozvytku suchasnoi osvity [Competency-based approach is the most important guideline for the development of modern education]. *Ridna shkola, № 1*, 65-69.
7. Kulbida, S.V. (2017). Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi surdopedahohichnykh kadriv. Suchasni tekhnolohii rozvytku profesiinoi maisternosti maibutnykh uchyteliv [Competency-based approach in training deaf pedagogical personnel. Modern technologies for developing professional skills of future teachers]: *zbirnyk. nauk. prats za materialamy I mizhnarodnoi internet-konferentsii*, 26 zhovtnia 2017 r. Uman : FOP , 2017. S. 122-124. Rezhym dostupu <http://lib.iitta.gov.ua/709507/>
8. Holovan, M.S. (2007). Informatychna kompetentnist: sutnist, struktura ta stanovlennia [Information literacy: essence, structure and development]. *Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh, № 4*, 62 - 69.

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Леся Прохоренко,

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

Lesia Prokhorenko,

Doctor of Psychology Sciences, Professor

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

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

**ІНКЛЮЗИВНІСТЬ ТА БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ
ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ**

**INCLUSION AND ACCESSIBILITY IN EDUCATION OF PEOPLE WITH SPECIAL
NEEDS IN WAR CONDITIONS: AN EXPERIMENTAL STUDY**

Анотація. Статтю присвячено практичним аспектам забезпечення інклюзивності та безбар'єрності в освіті осіб з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах воєнного стану. Актуальність дослідження зумовлено викликами, що постали перед системою освіти через війну, зокрема необхідністю адаптації навчального процесу до потреб учнів з ООП. Проаналізовано законодавство в освіті осіб з ООП, у тому числі Європейського Союзу, в якому розроблено низку програмних документів, спрямованих на підтримку безбар'єрності, а також заходи з підтримки державних програм і проєктів громадянського суспільства, зокрема зусилля урядів-партнерів щодо впровадження і моніторингу заходів інклюзії та безбар'єрності. Мета статті полягає у визначенні особливостей реалізації принципів інклюзивності та безбар'єрності в освіті осіб із особливими освітніми потребами в умовах війни, окреслення шляхів створення адаптованого освітнього середовища, яке сприятиме соціалізації та

особистісному розвитку дітей з особливими потребами. Методологія дослідження передбачає застосування теоретичних та емпіричних методів: аналіз наукових джерел, нормативно-правової бази, сучасних концепцій інклюзивної освіти; спостереження, анкетування та інтерв'ювання педагогів, фахівців ІРЦ, батьків та дітей з особливими освітніми потребами.

Обґрунтовано, що інклюзивна модель орієнтована на забезпечення готовності шкіл приймати учнів із різноманітними освітніми потребами, враховуючи їхні індивідуальні особливості в навчальних підходах, організації шкільного життя, плануванні освітнього процесу та наданні психолого-педагогічної підтримки. Реалізація принципів інклюзії потребує змін не лише в методах і структурі роботи школи, а й у ставленні педагогів, які раніше могли обмежувати свою діяльність навчанням окремих «категорій» дітей. Окрему увагу приділено з'ясуванню впровадження ефективних стратегій підтримки дітей з ООП в умовах війни.

У межах статті розглянуто основні проблеми, з якими стикаються освітяни, учні та їхні родини, зокрема, вибір освітнього закладу, обмежений доступ до освітніх ресурсів, корекційно-розвивальних послуг та соціального захисту. Окреслено основні проблеми дистанційного навчання та запропоновано їх розв'язання.

Висновки статті спрямовано на узагальнення існуючих проблем та з'ясування першорядних нагальних питань в освіті осіб з ООП та пошуку шляхів їх вирішення з метою покращення якості освіти для таких осіб та сприяння їхній соціалізації в умовах сучасних викликів.

Дослідження передбачає отримання практичних результатів, які можуть бути використані для удосконалення інклюзивного освітнього середовища в умовах сучасних викликів.

Ключові слова: інклюзія, Україна, особливі освітні потреби, психолого-педагогічний супровід, спеціальне навчання, інклюзивно-ресурсні центри.

Abstract. The article is devoted to practical aspects of ensuring inclusiveness and accessibility in the education of persons with special educational needs (SEN) under martial law. The relevance of the study is due to the challenges that the education system has faced due to the war, in particular the need to adapt the educational process to the needs of students with SEN. The legislation in the education of persons with SEN is analyzed, including the European Union, which has developed a number of program documents aimed at supporting accessibility, as well as measures to support state programs and civil society projects, in particular the efforts of partner governments to implement and monitor inclusion and accessibility measures. The purpose of the article is to determine the features of the implementation of the principles of inclusiveness and accessibility in the education of persons with special educational needs under war conditions, outlining ways to create an adapted educational environment that will promote the socialization and personal development of children with special

needs. The research methodology involves the use of theoretical and empirical methods: analysis of scientific sources, regulatory framework, modern concepts of inclusive education; observation, questionnaires and interviews of teachers, IRC specialists, parents and children with special educational needs.

It is substantiated that the inclusive model is focused on ensuring the readiness of schools to accept students with various educational needs, considering their individual characteristics in educational approaches, organization of school life, planning of the educational process and provision of psychological and pedagogical support. The implementation of the principles of inclusion requires changes not only in the methods and structure of schoolwork, but also in the attitude of teachers, who previously could limit their activities to teaching certain "categories" of children. Special attention is paid to clarifying the implementation of effective strategies for supporting children with special educational needs in war conditions.

The article examines the main problems faced by educators, students and their families, particularly the choice of an educational institution, limited access to educational resources, correctional and developmental services and social protection. The main problems of distance learning are outlined, and their solutions are proposed.

The conclusions of the article are aimed at generalizing existing problems and clarifying the priority urgent issues in the education of persons with SEN and finding ways to solve them to improve the quality of education for such persons and promote their socialization in the face of modern challenges.

The study provides for obtaining practical results that can be used to improve the inclusive educational environment in the face of modern challenges.

Key words: inclusion, Ukraine, special educational needs, psychological and pedagogical support, special education, inclusive resource centers.

Актуальність дослідження. У сучасному світі дедалі більшого значення набувають етичні стандарти, такі як толерантність, рівноправність, різноманітність, безбар'єрність, важливою складовою яких є інклюзивність.

В Україні, з метою повної реалізації освітньої інклюзії, на початок 2022 року функціонувала мережа інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які підтримували організацію інклюзивного навчання в закладах загальної середньої, дошкільної та професійно-технічної освіти, інклюзію забезпечували асистенти вчителів (надавали освітні послуги) та асистенти дитини (опікувалися побутовими потребами учнів з ООП під час освітнього процесу), корекційно-розвиткові

послуги надавали дефектологи, логопеди та інші фахівці, залежно від комплексної оцінки та потреб дитини, як в ІРЦ, так і в закладах освіти різного рівня. Водночас урядом було запроваджено субвенцію на підтримку дітей з ООП (так звану інклюзивну субвенцію), за кошти якої здійснювалися корекційно-розвиткові послуги, закуплялося допоміжне корекційне обладнання тощо. Тобто інклюзія в освіті передбачала повне включення всіх учнів до навчального процесу та шкільного життя, з акцентом на шанування та цінування різноманітності (гендерної, культурної, соціально-економічної, релігійних переконань, рівня здібностей та інших факторів), які впливають на навчання і розвиток, водночас надавалася додаткова підтримка чи допомога від різних фахівців для дітей з особливими освітніми потребами.

Воєнні дії в Україні формують нові умови в освіті, вимагаючи переосмислення підходів щодо трансформації освітньої політики з метою забезпечення інклюзивності та безбар'єрності для осіб з особливими потребами. У цьому контексті надзвичайно важливим стає дослідження інклюзивності та безбар'єрності освіти, вивчення уніфікованих підходів до формування інклюзивної державної політики, враховуючи сучасні виклики, зокрема функціонування в умовах воєнного стану.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Для України, що стала позиціонувати себе як демократична, європейська країна, вкрай важливим постало питання створення законодавчої бази щодо підтримки та реалізації рівних прав та можливостей людей з інвалідністю. В окремих урядових нормативно-правових документах (Конвенції ООН «Про права дитини», ратифікована 1991 року, Конституції України (ст. 53), Законі України «Про освіту» (ст. 3), Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), Національній доктрині розвитку освіти, Концепції педагогічної освіти, законах України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», «Про охорону дитинства» (ст. 26), Постанові Кабінету Міністрів України (1992) «Про комплексну програму розв'язання проблеми інвалідності» та ін.) віднайшли своє відображення

ефективні заходи в програмах державної підтримки осіб із особливими потребами.

Для успішної соціальної адаптації дітей та молоді з особливими потребами, у тому числі з інвалідністю, виняткового значення набуває навчання в умовах безбар'єрності. Безбар'єрність в освітніх законодавчих актах визначається як важливий елемент сталого розвитку країни.

Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року визначає безбар'єрність як комплексний підхід до розроблення та впровадження державної політики, спрямований на забезпечення всебічного доступу всіх груп населення до різних сфер життя. У межах чинного законодавства передбачено, що безбар'єрний простір має охоплювати такі напрями, як суспільну, інформаційну, економічну, фізичну та освітню безбар'єрність, зокрема й цифрову, яка стає особливо важливою у контексті стрімкої діджиталізації.

Шляхи створення безперешкодного середовища для всіх громадян і забезпечення рівних можливостей визначено у Плані заходів на 2023–2024 роки, який містить майже 500 ініціатив, спрямованих на розвиток безбар'єрності. Для досягнення ключових цілей було створено Раду безбар'єрності, яка зосереджується на забезпеченні доступного простору в Україні. З метою підвищення обізнаності громадян і сприяння коректному спілкуванню у повсякденному житті створено «Довідник безбар'єрності», видання адаптовано для різних потреб: використано шрифт Брайля, додано QR-коди для перекладу жестовою мовою, а також створено відео- та аудіоверсії.

У 2021 році МОН України, у співпраці з Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, розроблено рівні підтримки в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах (групах) закладів дошкільної та загальної середньої освіти, в яких запропоновано підхід, спрямований на забезпечення індивідуальних потреб і можливостей кожного учасника освітнього процесу. Тобто, якщо раніше інклюзивне навчання асоціювалося лише з дітьми, котрі мають інвалідність або порушення розвитку, тепер інклюзивне навчання поширюється на дітей, які

мають не лише інтелектуальні, функціональні, фізичні чи навчальні, а й соціоадаптаційні та соціокультурні особливі освітні потреби.

У 2022 році Міністерство охорони здоров'я започаткувало впровадження Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я як національного класифікатора. Тобто для правильної організації пристосувального освітнього середовища особливої актуальності набуває саме визначення індивідуальних факторів (фізичної та матеріальної специфіки середовища, своєрідності безпосереднього контакту з людьми: родиною, знайомими, однолітками та незнайомими) і соціальних факторів (організацій та послуг, що пов'язані з робочим середовищем, діяльністю громад, державними установами, комунікацією і транспортними послугами та неформальними соціальними мережами, а також законами, нормативними актами, формальними та неформальними правилами, ставленнями та ідеологіями) навколишнього середовища. Вони можуть виступати у ролі таких, що полегшують навчання дитини з ООП, а також таких, що виступають у якості перешкод на шляху до опанування знань у навчальному закладі.

На найближчі два роки пріоритетними напрямками безбар'єрності в Україні визначено: безбар'єрний простір, безбар'єрні послуги, зокрема освітні, безбар'єрні товари та безбар'єрну інформацію.

Втім сучасні виклики створюють значні перешкоди для осіб з особливими освітніми потребами у реалізації їхнього права на якісну освіту, доступ до освітніх послуг та повноцінну участь у суспільному житті. В умовах війни майже кожна дитина потребує особливої уваги, адже навіть емоційно стійкі діти переживають надзвичайно складний період.

Метою статті є аналіз практичних аспектів забезпечення інклюзивності та безбар'єрності в освіті осіб з особливими освітніми потребами в умовах війни. Дослідження спрямоване на виявлення ключових проблем, з якими стикаються учасники освітнього процесу, та розроблення ефективних підходів, стратегій і рекомендацій для створення адаптивного освітнього середовища, яке відповідає викликам сучасності.

Методологія дослідження базується на якісному підході, який поєднує якісні та кількісні методи аналізу. Основними компонентами дослідження є: теоретичний аналіз (вивчення наукових праць, нормативно-правових документів та практичних рекомендацій, які стосуються інклюзивності та безбар'єрності в освіті осіб з особливими освітніми потребами; аналіз сучасних підходів до адаптації освітнього середовища в умовах криз); емпіричні методи (проведення опитувань серед педагогів, психологів, батьків і дітей з метою виявлення ключових бар'єрів і потреб; використання методів спостереження та інтерв'ювання для аналізу практичного досвіду впровадження інклюзивних освітніх стратегій; практичне тестування (апробація запропонованих стратегій у реальних умовах навчальних закладів і оцінка їх ефективності).

Теоретичні методи дослідження вміщували: аналіз сучасних викликів у забезпеченні доступності та інклюзивності освіти для осіб з ООП в контексті соціальних, технологічних і педагогічних змін; визначення ключових бар'єрів, що обмежують участь осіб з ООП у навчальному процесі, та дослідження способів їх подолання через безбар'єрні підходи; дослідження ефективних інклюзивних практик, спрямованих на створення освітнього середовища, яке враховує потреби кожного учня; аналіз ролі сучасних освітніх технологій у забезпеченні інклюзивності та безбар'єрності, зокрема інструментів для підтримки адаптації та індивідуалізації навчання; оцінка підходів до інтеграції принципів інклюзивності та безбар'єрності на рівні освітніх програм, методів навчання та підготовки педагогів. З метою з'ясування проблем в освіті осіб з ООП було проведено онлайн-інтерв'ю та фокус-групові дискусії, націлені на врахування особистого досвіду та бачення респондентів. З урахуванням мети дослідження було сформовано дослідницькі запитання, які стали основою для розроблення інструментарію проведення дослідження, на кшталт: «Яким чином забезпечується доступ дитини з ООП до інклюзивного навчання? Які перешкоди у забезпеченні доступу? Чи впливає рівень освітніх труднощів дитини на доступ до інклюзивного навчання? Чи забезпечується комплексний підхід до оцінки потреб дитини та планування індивідуальної освітньої програми, а також для надання відповідної підтримки дитині та її сім'ї? Чи враховуються потреби

дитини? Чи забезпечується підготовка вчителів, асистентів вчителів до роботи з дітьми з ООП в інклюзивних класах? Чи достатнім є матеріально-технічне забезпечення (в т.ч. спеціальні асистивні технології) для навчання дітей з ООП? Якими є потреби закладів освіти і ІРЦ для організації та забезпечення інклюзії?» та ін.

Під час визначення цільових груп дослідження було зосереджено увагу на ключових учасниках, залучення яких впливає на забезпечення доступу дітей з ООП до інклюзивного навчання (учителі, фахівці інклюзивно-ресурсних центрів, батьки). Дослідження передбачало проведення 10 фокус-групових дискусій в онлайн-форматі, на платформі Meet. У межах дослідження взяли участь в інтерв'ю 110 респондентів: 50 фахівців інклюзивних та спеціальних закладів освіти, 20 вчителів і асистентів вчителів інклюзивних закладів освіти; 10 керівників ЗЗСО, в яких впроваджено інклюзивне навчання, для яких було проведено онлайн-анкетування; батьки дітей з ООП з різними обмеженнями життєдіяльності (20 батьків дітей з ООП, 10 з яких навчаються в інклюзивних класах ЗЗСО, 10 – у закладах спеціальної освіти), що пов'язані із інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями, опорно-рухового апарату, зору, слуху, розладами аутичного спектру та комплексними порушеннями розвитку.

Як було зазначено раніше, дослідження побудоване на якісному підході, який по своїй суті не є репрезентативним. Тому висновки дослідження мають певні обмеження, пов'язані з перенесенням отриманих результатів на генеральну сукупність, хоча і можуть бути релевантними в інших подібних ситуаціях.

Результати дослідження. Одним з важливих питань в контексті інклюзивності і безбар'єрності в освіті дітей з ООП – це вибір закладу освіти. Вибір форми навчання для дитини з ООП зумовлений різними факторами, серед яких – обізнаність батьків про інклюзивне навчання та інклюзивні цінності, переконання, зокрема, важливість участі дитини у звичайному житті, проживання в родині, можливість спілкування з однолітками, територіальне місцезнаходження закладу й ін. Водночас на вибір форми навчання впливає попередній досвід інтеграції дитини з ООП, зокрема навчання в дошкільному

закладі освіти, відвідування гуртків, центрів дозвілля і рівень активності батьків у підготовці дитини до школи.

За даними опитування, основними критеріями вибору батьками закладу освіти були такі: рівень адаптації освітнього середовища, тобто умови щодо індивідуальних потреб дитини з ООП, включаючи адаптовані навчальні матеріали, інфраструктуру та доступність, які заклад освіти може забезпечити дитині; кваліфікація педагогічного персоналу, готовність та компетентність педагогів у роботі з дітьми з особливими потребами. Водночас однією з важливих умов вибору закладу освіти батьки зазначають інклюзивну культуру, що передбачає формування толерантного ставлення до дітей з ООП серед педагогів, учнів і батьків, що сприяє комфортній інтеграції дитини в колектив.

В контексті опитування було з'ясовано, що більшість респондентів віддають перевагу доступності додаткових послуг, зокрема наявності у закладі психологічної підтримки, логопедичних, реабілітаційних або консультативних послуг та локацію і логістику (89% респондентів), тобто зручне розташування закладу, що дає змогу родинам забезпечувати регулярне відвідування дітьми занять і сприяє зменшенню стресу дитини. Важливою умовою є взаємодія з однолітками, на яку акцентували увагу понад 35% респондентів, що сприяє розвитку комунікаційних навичок дитини та створенню підтримуючого соціального середовища.

Водночас було з'ясовано, що більшість батьків орієнтуються на рекомендації знайомих та родичів (близько 56% респондентів); більшість враховує висновки фахівців ІРЦ (понад 75% батьків); зокрема, понад 70% батьків орієнтуються на забезпечення закладом корекційно-розвивальних послуг та ін.

Серед опитованих, 59% батьків надають прерогативу інклюзивному закладу освіти, прослідковується бажання до освітньої інтеграції і 45% респондентів обирають заклади спеціальної освіти, в яких дитина зможе набути необхідних життєвих компетентностей. Серед опитованих 60% наголосили, що за сучасних умов має місце факт позбавлення дітей з особливими освітніми потребами можливості відвідувати навчальний заклад за місцем свого проживання у зв'язку

з окупацією певних територій України, руйнуванням закладів освіти, вимушеним переселенням у різні регіони України або інші держави тощо.

За даними міжнародних експертів, понад 11 мільйонів українців покинули країну. Більшість із цих людей – жінки та діти. 4,3 мільйона – це діти із 7,5, які були вимушені покинути свої домівки через війну. Перед початком навчального 2024 року Україну покинуло близько 300 тисяч дітей. За різними дослідженнями – від 25% до 50% людей – не повернуться до України.

Іншим, важливим фактором в освітній безбар'єрності, що дає змогу обрати заклад освіти та визначити індивідуальну освітню траєкторію дитини, є якісний корекційно-розвивальний супровід. У цьому контексті 80% батьків називають складність проходження комплексної оцінки як на базі ІРЦ (йдеться про дітей, які влаштовувалися на навчання декілька років тому) та неактивну позицію керівників закладів освіти щодо створення інклюзивних класів, у випадках відсутності у закладі такого досвіду.

Втім, треба зауважити, що стаття 20 Закону України «Про освіту» передбачає, що заклади освіти, за потреби, створюють інклюзивні та/або спеціальні групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами. У випадку звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків така група або клас створюється в обов'язковому порядку.

*Щодо отримання корекційно-розвивальних послуг дітьми з ООП при ІРЦ, то більшість **фахівців-консультантів ІРЦ** труднощі пов'язують з недостатньою індивідуалізацією програм (68% опитуваних). Зокрема це: неадаптованість програм до потреб кожної дитини з особливими потребами; відсутність чітких методичних рекомендацій для фахівців ІРЦ щодо діагностики дітей, направлених з ЗДО для зарахування в логопедичні групи; відсутність комп'ютерних програм для дітей з аутизмом, для використання їх на планшеті; незначна кількість програм для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку за різними типами труднощів (за нозологіями); відсутність програми переходу дитини з РАС з ЗДО до початкової школи тощо. Майже половина респондентів наголошує на недостатній кількості вузькопрофільних фахівців ІРЦ, що обмежує можливості центрів у наданні якісних послуг (56% фахівців).*

Водночас фахівці ІРЦ ці проблеми пов'язують з неможливістю самостійного вибору установи, яка надає послуги з перепідготовки фахівців, у тому числі за кошти самих працівників, та відсутність, на рівні МОН України, річних програм перепідготовки для педагогічних працівників, які бажають працювати в ІРЦ, що і є значним чинником обмежень в таких послугах.

Понад 60% батьків, діти яких навчаються в інклюзивному класі, зазначили, що фахівці ІРЦ надавали рекомендації щодо вибору закладу та форми навчання дитини, зокрема заохочували до навчання дитини у закладі спеціальної освіти. Більшість з цих опитуваних, скористалися порадами фахівців-логопедів, місцевої служби у справах дітей, знайомих чи родичів і надали перевагу закладам спеціальної освіти, що, на їхню думку, анулювало низку чинників, зокрема, дезадаптацію та булінг дитини з ООП в інклюзивному середовищі, відсутність індивідуального підходу в інклюзивному класі, неможливість отримати комплекс послуг для задоволення потреб дитини у ЗЗСО тощо. Серед них 32% опитуваних вказали на те, що їхній вибір впливає з негативного досвіду навчання дитини у закладі дошкільної освіти за загальною програмою та невідповідності всіх суб'єктів освітньої діяльності до інклюзивного навчання.

Близько 50% респондентів зазначили, що негативний досвід інклюзивного навчання був пов'язаний з низьким рівнем кваліфікації асистентів вчителів та їхньої готовності до роботи з дитиною з ООП з конкретною нозологією. У деяких випадках неготовність асистента вчителя до роботи з дитиною, яка має ті чи інші особливі освітні та індивідуальні потреби, нерозуміння чинників, які їх зумовлюють, та невідміння надати допомогу, є першопричиною вибору батьків спеціального закладу освіти, разом з інклюзивним навчанням.

Водночас 15% респондентів відзначили наявність складних життєвих обставин у сім'ї дитини з ООП, що також вплинуло на вибір батьками форми навчання дитини, зокрема закладу спеціальної освіти з цілодобовою формою перебування. У 5 % батьків вибір закладу освіти не був обумовлений складністю порушень розвитку дитини, а більше залежав від переконань батьків щодо важливості виховання дитини в сім'ї, мотивації та ресурсів батьків задовольняти потреби дитини в сімейному оточенні за місцем проживання.

Частина батьків, при виборі цілодобового перебування у закладі спеціальної освіти, обґрунтовували свій вибір не спеціальною програмою та підходами до роботи з дитиною з ООП, а корекційно-розвивальними послугами й цілодобовим перебуванням дитини під наглядом спеціалістів.

Вибір форми навчання дитини та форми перебування в закладі спеціальної освіти також пов'язаний з наявністю ресурсів у сім'ї для надання підтримки дитині, створення можливостей для включення дитини в освітній процес, її розвитку, задоволення потреб в колі сім'ї. 34% респондентів зазначили про випадки зміни місця задля того, щоб дитина з ООП мала змогу відвідувати заклад спеціальної освіти, але не перебувати там цілодобово, що також залежить від наявності ресурсів сім'ї для переїзду та адаптації на новому місці, переконань батьків щодо важливості проживання дитини в сім'ї. Понад 70% респондентів не мають змоги надати дитині всі можливості для отримання необхідних освітніх послуг та розвитку.

Водночас частина батьків (12%) обрали навчання у спеціальних закладах освіти на індивідуальній формі, що пов'язано з рівнем складності порушень дитини, які, на думку батьків чи фахівців, не дають їй змоги навчатися в колективі.

Одним із важливих питань у створенні безбар'єрного освітнього середовища є впровадження дистанційного навчання, як альтернативного варіанту під час пандемії, що продовжилося під час війни. Було з'ясовано, що проблеми організації дистанційного навчання дітей з ООП викликані не лише технічними проблемами, такими як відсутність якісного під'єднання до Інтернету, комп'ютерів та спеціального обладнання, а й відсутністю кваліфікованої підтримки фахівців, які розуміються на специфіці навчання дітей з ООП, що призводило до того, що багато дітей залишилися без кваліфікованої допомоги і не змогли отримати повноцінної освіти.

Як показало опитування, онлайн-навчання залишається нагальною проблемою: 62% респондентів заявляють про відсутність можливостей закладів підтримувати цілісний освітній процес у форматі електронного навчання; 90% дітей з порушеннями зору, у тому числі незрячі, і 96% дітей з порушеннями

слуху, у тому числі нечуючі, стикаються з проблемами інформаційної доступності через брак необхідних асистивних технологій, а 87% вчителів зазначили, що майже всі діти з особливими освітніми потребами не можуть обробляти інформацію самостійно та потребують постійної допомоги дорослих

Зокрема, було з'ясовано, що діти, які навчаються на дистанційній формі, щодня присвячують більше часу навчанню вдома, порівняно з дітьми, які навчаються очно або на змішаній формі: 58% батьків дітей, які навчаються дистанційно, відповіли, що їхні діти щодня проводять більше 3 годин за навчанням вдома, з них 17% – повідомили, що діти вчать більше 5 годин. Для порівняння, серед дітей, які навчаються за змішаною формою, частка тих, хто щодня навчається вдома більше 3 годин, становила 49%. Серед дітей, які вчать очно, цей показник становив 35%.

Водночас виявлено психологічні проблеми дистанційного навчання, зокрема: відчуття тривоги є найбільш поширеним симптомом серед дітей, який назвали 75% опитуваних; серед 18% респондентів шкільного віку діти часто або весь час знаходяться у стані суму; 36% молоді відчувають самотність та злість; 64% вчителів згадали брак спілкування як одну з головних проблем дітей; 61% батьків спостерігають у дітей симптоми стресу, такі як погіршення якості та тривалості сну, проблеми з концентрацією, труднощі у спілкуванні, високий рівень тривожності. Серед вчителів, які працюють дистанційно (понад 80%), йдеться про обмежену соціалізацію дітей з ООП, адже ті комунікують з іншими дітьми переважно онлайн на уроках, а в сільській місцевості іноді поруч немає інших дітей, з якими можна було б проводити час поза навчанням.

Згідно з опитуванням, більшість респондентів вважають, що освітні прогалини у знаннях і навичках, які виникли у дітей унаслідок недоліків дистанційного навчання та відсутності якісних корекційно-розвивальних послуг під час пандемії та повномасштабного вторгнення, матимуть вплив на їхню подальшу освіту та майбутнє. Серед них 75% вважають, що потрібні додаткові заходи для компенсації прогалин у знаннях і навичках дітей, зумовлених пандемією і війною.

Низький рівень ефективності дистанційного навчання через обмеження доступності веб-сайтів, цифрових платформ, електронних навчальних матеріалів, відсутність навчального цифрового контенту, спеціально розробленого саме для потреб дітей тієї чи іншої категорії, незабезпеченість електронними підручниками, навчальними посібниками тощо – відзначили близько 67% опитуваних. Брак повноцінних дистанційних занять також негативно позначається на якості навчальних результатів дітей з ООП, оскільки основним видом діяльності залишається синхронне навчання (онлайн-уроки), тоді як асинхронне навчання (самостійна робота) – залишається без належного педагогічного супроводу.

Поза тим в умовах сьогодення дистанційне навчання, безперечно, має свої переваги і залишається основним варіантом здобуття освіти для дітей з особливими потребами. Втім варто зазначити, що низка організаційно-методичних, навчально-методичних умов дистанційного навчання підлягають перегляду, зокрема: розширення освітніх потреб учнів у зв'язку зі зміною формату навчання; перегляд системи дистанційного навчання, яка має орієнтуватися на дитину; критерії засвоєння необхідних компетенцій в процесі дистанційного навчання дітьми з ООП, які мають вміщувати показник задоволеності учнів процесом навчання, психологічну комфортність, відповідність змісту та темпів навчання індивідуальним запитам, прогнозування розвитку дитини та ін.

У контексті безбар'єрності та інклюзивності важливою умовою є соціалізація дитини з ООП, оскільки саме в умовах соціуму є змога сформувати навички, необхідні для успішної інтеграції в суспільство та розвитку особистісного потенціалу дитини з ООП, зокрема: комунікативні навички, адаптивні можливості, підвищення рівня психоемоційного та когнітивного розвитку. Водночас участь у спільних освітніх процесах дає змогу дітям з ООП засвоювати соціальні правила поведінки, повагу до інших, відповідальність та толерантність, забезпечує необхідними навичками для майбутньої професійної реалізації, взаємодії в трудових колективах, що є основою для їхнього

подальшого особистісного зростання, самостійності та повноцінної інтеграції у суспільство.

У ході опитування було з'ясовано, що не всі батьки дітей з особливими освітніми потребами усвідомлюють важливість соціалізації та багатостороннього розвитку дитини й мають можливість забезпечити потреби дитини відповідними послугами. Зокрема, понад 70% батьків зіштовхується з браком інформації щодо можливостей інклюзивного навчання, послуг фахівців, таких як логопеди, психологи, корекційні педагоги, а також з труднощами у пошуку закладу освіти, який відповідав би індивідуальним потребам їхніх дітей.

Також виявлено низьку поінформованість щодо державних та громадських програм підтримки дітей з особливими освітніми потребами, що обмежує можливість доступу до необхідних ресурсів та послуг (відзначили 45% респондентів). Деякі батьки (12%) відзначають, що психологічний тиск, фінансові труднощі та недостатня підтримка з боку соціальних служб стають додатковими бар'єрами щодо забезпечення повноцінного розвитку дитини.

Результати дослідження свідчать також про низьку обізнаність батьків щодо наявних соціальних послуг, що ускладнює визначення їхніх реальних потреб. Після ознайомлення з переліком послуг було виявлено найбільш актуальні потреби сімей дітей з особливими освітніми потребами. Серед ключових запитів респондентів – необхідність консультування щодо догляду та виховання дітей з РДУГ (57%), послуги раннього втручання для розвитку дітей раннього та дошкільного віку (75%), а також підтримка включення дітей з інвалідністю до інклюзивних класів і забезпечення реабілітаційних послуг (68%). Найбільш нагальною проблемою є надання психологічної підтримки як дітям, так і їхнім батькам, які зазнали травматичного досвіду внаслідок війни (92%).

Варто відзначити, що майже половина батьків повідомили про досвід звернення до фахівців приватних організацій або отримання послуг у приватному порядку, зокрема від логопедів чи викладачів окремих предметів, ще до запровадження інклюзивного навчання. Тому можливість надання психолого-

педагогічних та корекційно-розвиткових послуг у межах інклюзивного навчання є для них значною підтримкою та ресурсом.

Отже, отримані результати підкреслюють необхідність системного підходу щодо забезпечення доступу до соціальних та психологічних послуг для родин, які виховують дітей з особливими потребами.

Підсумовуючи можна стверджувати, що в контексті безбар'єрності й інклюзивності наразі залишаються не вивченими питання щодо оцінки ефективності інклюзивного навчання, міждисциплінарного підходу до підтримки інклюзії, адаптація інклюзивного середовища в онлайн-освіті, аналіз політики та нормативного забезпечення інклюзивної освіти, розвиток професійної компетентності педагогів та ін. Варто приділити увагу дослідженням ефективних підходів до підготовки вчителів, які працюють з учнями з ООП. Це стосується як базової освіти, так і систематичного підвищення кваліфікації для того, щоб педагоги могли враховувати індивідуальні потреби учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи отримані дані дослідження, можна стверджувати, що дослідження інклюзивності та безбар'єрності в освіті осіб з особливими освітніми потребами має великий потенціал для вдосконалення освітньої системи, підвищення якості навчання та поліпшення соціальної інтеграції учнів з ООП.

Основні перспективи подальшого досліджень вбачаються у вивченні нових технологій, зокрема штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності, які дадуть змогу адаптувати навчальні матеріали та методики до освітніх потреб учнів з ООП. Дослідження у цій сфері можуть сприяти створенню інтерактивних середовищ, з метою полегшення навчання та соціалізації дітей з різними особливостями.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Безбар'єрність – це філософія суспільства без обмежень.* Режим доступа: <https://uvp.od.gov.ua/bezbar-yernist-tse-filosofiya-suspilstva-bez-obmezhen/>
2. *Довідник безбар'єрності.* Режим доступа: <https://bf.in.ua/>

3. Зубченко, С.О., Каплан, Ю.Б. & Тищенко, Ю.А. (2020). *Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для Укра-їни : аналітична доповідь*. Київ : НІСД.
4. Інформаційно-аналітичний збірник «Освіта України в умовах воєнного стану». Київ (2022). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analityc.zbirn-Osvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf>
5. *Інтеграція принципів безбар'єрності в Україні у відповідь на нові виклики*. Режим доступа: <https://www.undp.org/uk/ukraine/press-releases/intehratsiya-pryntsypiv-bezbaryernosti-v-ukrayini-u-vidpovid-na-novi-vyklyky>
6. Марценюк, Л.В., & Гребенюк, Г.М. (2021). Дистанційна робота як нова реалія трудових відносин. *Науковий журнал ДДУВС*, 3, 135–141. DOI: 10.31733/2078-3566-2021-3-136-141
7. Наливайко, Л.Р., Степаненко, К.В. & Щербина Є.М. (2020). *Міжнародний захист прав людини*. Дніпро : ДДУВС.
8. Національна Стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
9. *План заходів на 2023–2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року*. Режим доступа: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/372-2023-%D1%80#Text>
10. *Складники безбар'єрності*. Режим доступа: <https://bf.in.ua/components/>
11. *The Biarritz Partnership for Gender Equality. The Biarritz Partnership Summit*. Режим доступа: <https://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/french-g7-presidency/the-biarritz-partnership-for-genderequality/#:~:text=In%20Biarritz%2C%20the%20Heads%20of,and%20women%20around%20the%20world>

REFERENCES

1. Bezbariarnist – tse filosofiiia suspilstva bez obmezhen [Barrier-free is the philosophy of a society without restrictions]. Rezhyrn dostupa: <https://uwp.od.gov.ua/bezbar-yernist-tse-filosofiya-suspilstva-bez-obmezhen/> [in Ukrainian].
2. Dovidnyk bezbariarnosti [Barrier-free guide]. Rezhyrn dostupa: <https://bf.in.ua/> [in Ukrainian].
3. Zubchenko, S.O., Kaplan, Yu.B. & Tyshchenko, Yu.A. (2020). *Stvorennia bezbariarnoho seredovyscha ta sotsialna inkluziia: svitovy dosvid dlia Ukra-yiny : analitychna*

dopovid [Creating a Barrier-Free Environment and Social Inclusion: Global Experience for Ukraine : analytical report]. Kyiv : NISD. [in Ukrainian].

4. Informatsiino-analitychnyi zbirnyk «Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu» [Information and analytical collection «Education of Ukraine under martial law»]. Kyiv (2022). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analytc.zbirn-Osvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf> [in Ukrainian].

5. Intehratsiia pryntsyviv bezbariernosti v Ukraini u vidpovid na novi vyklyky [Integration of barrier-free principles in Ukraine in response to new challenges]. Rezhym dostupa: <https://www.undp.org/uk/ukraine/press-releases/intehratsiya-pryntsypiv-bezbaryernosti-v-ukrayini-u-vidpovid-na-novi-vyklyky> [in Ukrainian].

6. Martseniuk, L.V., & Hrebeniuk, H.M. (2021). Dystantsiina robota yak nova realiiia trudovykh vidnosyn [Remote work as a new reality of labour relations]. Naukovyi zhurnal DDUVS, 3,135–141. DOI: 10.31733/2078-3566-2021-3-136-141 [in Ukrainian].

7. Nalyvaiko, L.R., Stepanenko, K.V. & Shcherbyna Ye.M. (2020). Mizhnarodnyi zakhyst prav liudyny [International human rights protection]. Dnipro : DDUVS. [in Ukrainian].

8. Natsionalna Stratehiia iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku [National Strategy for Creating a Barrier-Free Space in Ukraine until 2030]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

9. Plan zakhodiv na 2023–2024 roky z realizatsii Natsionalnoi stratehii iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku [Action Plan for 2023-2024 to implement the National Strategy for Creating a Barrier-Free Space in Ukraine until 2030]. Rezhym dostupa: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/372-2023-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

10. Skladnyky bezbariernosti [Components of barrier-free accessibility]. Rezhym dostupa: <https://bf.in.ua/components/> [in Ukrainian].

11. The Biarritz Partnership for Gender Equality. The Biarritz Partnership Summit. Rezhym dostupa: <https://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/french-g7-presidency/the-biarritz-partnership-for-genderequality/#:~:text=In%20Biarritz%2C%20the%20Heads%20of,and%20women%20around%20the%20world> [in English].

УДК: 376-053.4-056.264:615.825

Микола Мозга,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та спеціальної освіти
E-mail: moga2003@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-6463-9426>

Mykola Moga,

doctor of pedagogical sciences, associate professor,
professor of the department of pedagogy and special education

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
проспект Науки 72, м. Дніпро
49010, Україна

Oles Honchar Dnipro National University
72 Science avenue, Dnipro
49010, Ukraine

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОГО ПРАКСИСУ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПСИХОМОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

FORMATION OF GENERAL PRACTICE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH PSYCHOSPEECH DISORDERS

Анотація. У статті розглянуто можливості використання авторської системи фізичного виховання дошкільників за технологією М. Єфименка в створенні умов природного формування загального праксису для поліпшення психомовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Мета статті – попередня розробка алгоритму розвитку та використання загального праксису для поліпшення психомовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Методи дослідження: аналітичний огляд літературних джерел із проблематики дослідження; моделювання концепції дослідження; формувальний педагогічний експеримент; педагогічні спостереження.

Результати. Вже давно не викликає сумніву необхідність використання потенціалу загальної моторики (загального праксису) для корекції психомовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами. На наш погляд, первинною складовою такої методичної підвалини мають стати основні рухи дитини, з яким ми погоджуємось. Класифікація основних рухів у дітей, за М. М. Єфименком, має бути такою: 0 – ПЛAVАННЯ; I – ЛЕЖАННЯ; II –

ПОВЗАННЯ; III – СИДІННЯ; IV – СТОЯННЯ; V – ХОДЬБА; VI – ЛАЗІННЯ; VII – БІГ; VIII – СТРИБКИ.

Доведено, що саме онтогенетично обумовлений психофізичний розвиток дітей створює найбільш ефективні умови для їхнього мовленнєвого розвитку. Особливу увагу приділено авторським методичним прийомам М. Єфименка з формування та удосконалення восьми основних рухових режимів («дзеркальна» координація, парадоксальна координація, координація на тлі вестибулярного збудження, «сліпа» координація).

Висновки. Виконане дослідження дало змогу сформулювати відповідні висновки:

1. Помітно покращилися загальні кількісні і якісні показники фізичного розвитку дітей експериментальної групи, зокрема ступінь засвоєння ними восьми основних рухів (лежання, повзання, сидіння, стояння, ходьби, лазіння, бігу та стрибків).

2. Особливо помітним був приріст координаційних якостей дітей експериментальної групи: координації, точності та рівноваги. А саме ці якості стимулюють найбільш розвинуту нейронну мережу великих півкуль головного мозку дітей.

3. Виконані логопедами спостереження дали змогу констатувати помітно більший ефект поліпшення психомовленнєвого розвитку дітей експериментальної групи стосовно однолітків із контрольної групи.

Це дає можливість рекомендувати модифіковану методику розвитку загального праксису в корекційну роботу щодо дошкільників із порушеннями психомовленнєвого розвитку.

Ключові слова: загальний праксис, основні рухові режими, дошкільники, психомовленнєві порушення, фізичне виховання.

Annotation. The article examines the possibilities of the author's physical education system for preschoolers using M. Yefimenko's technology to create conditions for the natural formation of general praxis and improve the psycho-speech development of children with special educational needs.

The purpose of the article is the preliminary formation of a development algorithm and the use of general praxis to improve the psycho-speech development of children with special educational needs.

Research methods: an analytical review of literary sources on research issues; modelling of the research concept; formative pedagogical experiment; pedagogical observations.

The results. The need to use the potential of general motility (general praxis) to correct the psycho-speech development of children with special educational needs has long been in doubt. In our opinion, the primary component of such a methodical foundation should be the basic movements of the child. According to M. Yefimenko, with whom we agree, the classification of the main movements

should be as follows: 0 – SWIMMING; I – LYING; II – CRAWLING; III – SEAT; IV – STANDING; V – WALKING; VI – CLIMBING; VII – RUNNING; VIII – JUMPS.

It has been proven that the ontogenetically determined psychophysical development of children creates the most effective conditions for their speech development. Special attention is paid to the author's methodological techniques of M. Yefimenko for the formation and improvement of eight basic motor modes ("mirror" coordination, paradoxical coordination, coordination against the background of vestibular excitation, "blind" coordination).

Conclusions. The conducted research made it possible to formulate the following conclusions:

1. The general quantitative and qualitative indicators of the physical development of the children (experimental group) improved significantly, in particular the degree of mastery of the eight basic movements (lying down, crawling, sitting, standing, walking, climbing, running and jumping).

2. The increase in the coordination qualities of the children of the experimental group was especially noticeable: coordination, accuracy and balance. These qualities stimulate the most developed neural network of the large hemispheres of the children's brains.

3. Observations carried out by speech therapists made it possible to state a significantly greater effect of improving the psycho-speech development of children in the experimental group concerning peers from the control group.

This makes it possible to recommend a modified development method of general praxis in correctional work for preschoolers with disorders of psycho-speech development.

Key words: general praxis, basic motor modes, preschoolers, psychospeech disorders, physical education.

Актуальність дослідження. Традиційно в логопедії прийнято виділяти три основні види праксису: **загальний, дворучний (предметний, пальцевий) та артикуляційний**. Праксис (грец. praxis) – це здібність до вільної, цілеспрямованої реалізації поз і рухів, яка надбудовується над гностичними функціями впізнавання. Треба відзначити, що пальцевий та артикуляційний праксиси описано в літературі достатньо повно, а їх використання в логопедичній практиці стало вже традиційним. Значно меншою мірою розроблено дворучний праксис, який зазвичай формується навколо пальцевих дій дитини. Але є більш глобальне бачення значущості ручної діяльності дитини в поліпшенні її психомовленнєвого розвитку. Ця проблема потребує свого подальшого глибокого і комплексного дослідження. Особливу увагу логопедів та психологів потрібно звернути на недостатнє представництво в корекційній системі саме **загального**

практису. Навіть у ведучих підручниках та посібниках цей розділ або зовсім відсутній, або займає, на наш погляд, недостатньо представницьке місце. Ця ситуація і зумовила **актуальність** написання даної статті.

Аналіз попередніх досліджень. Приблизно з 70-х років минулого століття і досі існує традиційний підхід до засвоєння основних рухів у дітей дошкільного віку. Засновником цього традиційного підходу вважається Вільчковський Е. С. За його академічною концепцією, яку розділяли більшість фахівців радянських часів у фізичному вихованні дітей раннього і дошкільного віку, існують такі основні рухи як ходьба, повзання та лазіння, біг, стрибки, метання та вправи на рівновагу [2; 3]. Але, на нашу думку, такий підхід до основних рухів не витримує навіть поверхневої аналітичної експертизи. У практиків часто виникали запитання, чому саме ці рухи стали вважатися основними? Чому в цей список не увійшли такі важливі рухи як вправи в положенні лежачи, вправи в положенні сидячи, вправи в положенні стоячи, які якраз і є в основі формування цілісної практичної системи (ЦПС) за М. М. Єфименком? Не зовсім зрозумілим треба вважати статус такого руху як метання (який чогось було включено в список основних), бо метати м'ячик можна в будь-якому статичному положенні тіла і виконуючи активні рухи: метати в положенні лежачи, метати в положенні сидячи, метати під час ходьби, бігу та стрибків (останні, наприклад, в гандболі).

Чомусь вправи з рівноваги також було віднесено до основних рухів, хоча рівновага – це не рух, а одна із декількох фізичних якостей. Рівновагу, як і метання, можна реалізовувати в будь-якому основному русі, починаючи з лежання і закінчуючи стрибками.

Саме поняття «основні рухи» також потребує свого перегляду з точки зору більш комплексного підходу до розуміння їх значущості для повноцінного психофізичного розвитку дітей із особливими освітніми потребами. В цьому плані нам імпонує підхід М. М. Єфименка, який пропонує замінити традиційне поняття «основні рухи» більш ємним і вдалим з методичної точки зору поняттям «основні рухові режими». Під ними науковець пропонує розуміти основні рухи (плавання, лежання, повзання, сидіння, стояння, ходьба, лазіння, біг та стрибки), підготовчі та підвідні вправи до них, методику їхньої реалізації, матеріально-

технічне забезпечення педагогічного процесу, систему безпеки при вправлянні та протипоказання для окремих груп дітей залежно від їхнього діагнозу [5]. Як бачимо, саме такий комплексний методичний підхід дає нам більше можливостей при формуванні та корекції загального праксису в дітей із психомовленнєвими порушеннями.

Важливість дослідження і корекції загального праксису у дітей із порушеннями мовлення ми знаходимо в розробках Ю. В. Рібцун, яка в числі небагатьох фахівців-логопедів скісно підкреслює значущість основних рухів у дітей в загальній праксичній системі і закликає звертати відповідну увагу на основні рухи, зокрема на їхнє своєчасне і якісне тестування [8; 9]. Але навіть в цих дослідженнях ми не побачили всіх основних рухів дитини – чомусь пропонувалось дослідження лише окремих із них.

Зроблений короткий огляд сучасних українських досліджень з проблематики розвитку праксису та його значущості для дітей із особливими освітніми потребами (зокрема, із психомовленнєвими порушеннями) доводить їхню недостатність і необхідність більш широкої та ємної розробки цієї важливої науково-практичної проблематики в галузі спеціальної педагогіки.

Все вищезазначене і зумовило необхідність організації нашого дослідження значущості загального праксису в розвитку дітей із психомовленнєвими порушеннями.

Метою статті є попередня розробка алгоритму використання загального праксису для поліпшення психомовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Завдання дослідження:

1. Виконати аналітичний огляд літературних джерел із проблематики дослідження.
2. Розробити методичний алгоритм використання можливостей загального праксису (основних рухів) в корекції психомовленнєвого розвитку дошкільників.

3. Перевірити методику використання можливостей загального праксису у дошкільників із психомовленнєвими порушеннями за допомогою формувального педагогічного експерименту.

Методи дослідження: аналітичний огляд літературних джерел із проблематики дослідження; моделювання концепції дослідження; формувальний педагогічний експеримент; педагогічні спостереження.

Результати дослідження. Вже давно не викликає сумніву необхідність використання потенціалу загальної моторики (загального праксису) для корекції психомовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами. На наш погляд, первинною складовою такої методичної підвалини мають стати **основні рухи дитини**. В традиційній, академічній системі фізичного виховання дошкільників [2; 3] до основних рухів традиційно відносяться: повзання, ходьба, лазіння, біг, стрибки, метання та вправи для рівноваги. З таким підходом не погоджується М. М. Єфименко [4; 5; 6], який запропонував свою науково обґрунтовану систему основних рухів у дітей раннього та дошкільного віку. На думку дослідника, класифікація основних рухів у дітей має бути такою: **0 – ПЛАВАННЯ; I – ЛЕЖАННЯ; II – ПОВЗАННЯ; III – СИДІННЯ; IV – СТОЯННЯ; V – ХОДЬБА; VI – ЛАЗІННЯ; VII – БІГ; VIII – СТРИБКИ.**

Саме такі основні рухи і в такій послідовності реалізують всі діти Землі перших трьох років життя (рис. 1). Саме за допомогою цих основних рухів (цього загального праксису) формується вища мозкова діяльність людини, включаючи мовленнєву діяльність.

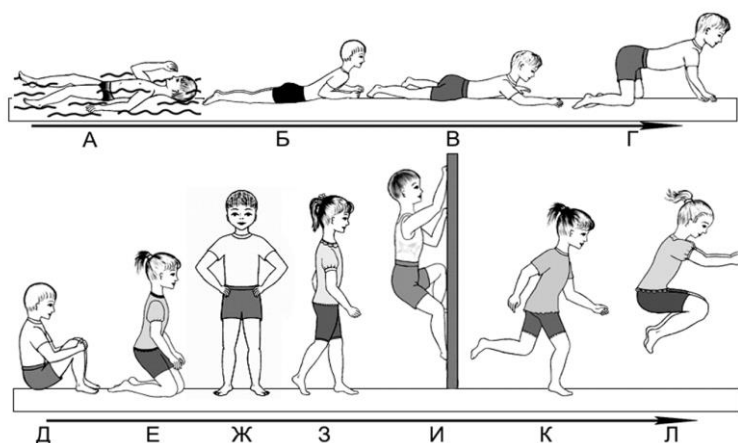


Рис. 1. Онтогенетична послідовність загального праксису

(за М. М. Єфименком, 2014)

Якщо відштовхуватися від біоенергетичного закону Геккеля-Мюлера, «онтогенезис повторює філогенезис», саме така послідовність засвоєння дитиною основних рухів була відібрана Природою як найбільш вдалою та ефективною. Це означає, що своєчасна і повноцінна реалізація дитиною вищенаведених основних рухів найбільш вдало формувала вищу нервову діяльність людини, зокрема її мовленнєву діяльність. В контексті вищенаведеного ми пропонуємо логопедам орієнтуватися на парціальну програму М. М. Єфименка «Казкова фізкультура» [4]. Нижче буде наведено ключові розділи вправ для засвоєння дітьми основних рухів загального праксису:

1. Вправи у воді (навчання плавання).
2. Вправи в положенні лежачи на спині.
3. Вправи в положенні лежачи на боку.
4. Вправи в положенні лежачи на животі.
5. Вправи в упорах лежачи.
6. Повзання по-пластунськи.
7. Повзання на низьких карачках.
8. Повзання на середніх карачках.
9. Повчання на високих карачках.
10. Біг на високих карачках.
11. Стрибки на високих карачках.
12. Вправи в положенні сидячи на низькій опорі (підлозі) на місці.
13. Вправи в положенні сидячи на підлозі з пересуванням в різні боки.
14. Вправи в положенні сидячи на підвищенні на місці.
15. Вправи на місці в положенні навпочіпки.
16. Пересування по підлозі в положенні навпочіпки.
17. Вправи на низьких колінах.
18. Вправи на середніх колінах.
19. Вправи на високих колінах.

20. Пересування на високих колінах.
21. Вправи в положенні стоячи на місці.
22. Повороти в положенні стоячи.
23. Вправи в ходьбі на місці.
24. Різновиди ходьби.
25. Вправи з лазіння.
26. Вправи з бігу.
27. Вправи зі стрибків.

Реалізовувати всі ці вправи необхідно в запропонованих автором програми формах фізичного виховання дошкільників: ранковій гімнастиці після нічного сну, занятті з фізичної культури, гімнастиці пробудження після денного сну, горизонтальному пластичному балеті, кумедних фізкультуринках, фізкультурних корекційних етюдах, фізкультурних святах тощо.

Так ми спостерігаємо пріоритет фізичного виховання дошкільників у формуванні їхнього загального праксису. В цьому плані неможливо не оцінити значущість плідної співпраці інструктора з фізичного виховання (методиста ЛФК) із логопедом та психологом.

Значущість загального праксису для психо-мовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами помітно зростає, якщо формувати цей праксис не стандартно, а за спеціальною методикою. Якщо звичайний фізичний розвиток вважати базовим, то для досягнення більшого корекційно-розвиткового ефекту можна застосовувати такі методичні прийоми:

1. «Дзеркальна» координація.
2. Парадоксальна координація.
3. Координація на тлі вестибулярного збудження.
4. «Сліпа» координація тощо.

Розглянемо детальніше ці нестандартні види координацій на реальних практичних прикладах. Почнемо із *«дзеркальної» координації*, тобто із

виконання вправ не зручною кінцівкою або в зручний бік, а – навпаки, протилежною кінцівкою або в протилежний бік:

1. Із в. п. лежачи на спині виконувати повільні перекочуння в незручний для дитини бік.

2. Із в. п. лежачи на спині виконувати розвертання на підлозі приставними кроками в незручний для дитини бік.

3. Із в. п. лежачи на спині виконувати пересування ногами вперед за допомогою хвилеподібних рухів тілом.

4. Повзання по-пластунськи ногами вперед.

5. Повзання на низьких карачках ногами вперед.

6. Повзання на середніх карачках ногами вперед.

7. Повзання на високих карачках ногами вперед.

8. Повільний біг на високих карачках ногами вперед.

9. Із в. п. сидячи на сідницях пересування по підлозі спиною вперед.

10. Із в. п. навпочіпки повільно пересуватися спиною вперед.

11. Із в. п. на високих колінах повільно пересуватися спиною вперед.

12. Із в. п. стоячи кидання тенісного м'ячика незручною рукою у горизонтальну мішень.

13. Із в. п. стоячи кидання тенісного м'ячика незручною рукою у вертикальну мішень.

14. Із в. п. стоячи кидання тенісного м'ячика незручною рукою на дальність з місця.

15. Із в. п. стоячи кидання тенісного м'ячика незручною рукою на дальність з підходу.

16. Із в. п. стоячи кидання тенісного м'ячика на дальність незручною рукою з повільного короткого розбігу.

17. Із в. п. стоячи кидання тенісного м'ячика незручною рукою у горизонтальні цілі за вказівкою педагога (наприклад, зроби кидок у червоний або синій обруч, що лежить на підлозі).

18. Із в. п. стоячи кидання тенісного м'ячика незручною рукою у вертикальні цілі за вказівкою педагога (наприклад, зроби кидок у червоний або синій обруч, що підвішені на мотузках).

19. Чергування кидків незручною рукою у горизонтальні та вертикальні цілі.

20. Прокочування середнього за розміром м'яча незручною рукою у спеціальні ворота, розташовані на відповідній відстані.

21. Ходьба спиною вперед.

22. Те ж саме, але по мітках.

23. Те ж саме, але з переступанням через невисокі вертикальні перешкоди типу дерев'яних цеглинок.

24. Пересування по нижніх щаблях гімнастичної драбини почергово в обидва боки, розташувшись спиною до драбини.

25. Лазіння по гімнастичній драбині уверх – вниз, розташувшись спиною до драбини.

26. Біг у повільному темпі спиною вперед.

27. Невеличкий стрибок в довжину з місця спиною вперед.

Тепер розглянемо приклади так званої *«парадоксальної» координації*, тобто рухової дії, навмисно виконаної не зручним способом, а складним, нетиповим:

1. Із в. п. лежачи на спині діставати лівою рукою предмети, розташовані справа від дитини. Потім відповідні дії треба зробити правою рукою в лівий бік.

2. Із в. п. лежачи на спині збивати лівою ногою предмети, розташовані справа від дитини. Потім відповідні дії треба зробити правою ногою з точністю навпаки.

3. Із в. п. лежачи на животі діставати лівою рукою дрібні предмети, розташовані праворуч від дитини. Потім відповідні дії треба зробити правою рукою з точністю навпаки.

4. Повзання по-пластунськи, спочатку на лівому боці, а потім – на правому.

5. Повзання на середніх карачках, виконуючи ногами рухи, що нагадують плетіння коси: праву ногу заносити вперед ліворуч, а ліву – вперед праворуч від умовної серединної лінії.
6. Повзання на високих карачках, періодично переставляючи вперед одночасно праві, а потім ліві кінцівки.
7. Пересування навпочіпки, рухаючи вперед одночасно правими, а потім лівими кінцівками.
8. Ходьба на місці, одночасно згинаючи і розгинаючи однойменні верхню і нижню кінцівки.
9. Те ж саме, але із просуванням вперед.
10. Ходьба по периметру зала, руки при цьому розташовані на поясі.
11. Те ж саме, але кисті розташовані біля плечових суглобів.
12. Те ж саме, але руки знаходяться долонями на потилиці.
13. Те ж саме, але руки випрямлені вгору.
14. Те ж саме, але руки розташовані за спиною.
15. Пересування по нижніх щаблях гімнастичної драбини приставними кроками по чергово в обидва боки, тримаючись при цьому лише однією рукою (спочатку правою, а потім лівою).
16. Лазіння вгору по гімнастичній драбині, тримаючись за щаблі лише однією рукою (спочатку правою, а потім лівою).
17. Лазіння уверх – вниз по гімнастичній драбині, використовуючи для цього тільки ведучі верхню та нижню кінцівки.
18. Те ж саме, але поєднувати ведучу верхню та відому нижню кінцівки.
19. Те ж саме, але тепер використовувати ведучу нижню і відому верхню кінцівки.
20. Те ж саме, але тепер використовувати відомі верхню та нижню кінцівки.
21. Біг на місці, одночасно згинаючи однойменні верхню та нижню кінцівки.
22. Біг на місці, тримаючи руки на поясі.
23. Біг на місці, тримаючи руки за спиною.

24. Біг на місці, тримаючи кисті біля плечових суглобів.
25. Біг на місці, тримаючи долоні на потилиці.
26. Біг на місці, тримаючи руки випрямленими вгору.
27. Біг на місці, виконуючи руками нетипові для бігу рухи: вперед, в боки, уверх.
28. Все те ж саме, але тепер виконуючи біг по периметру залу.
29. Підскоки з пересуванням в лівий та правий бік.
30. Підскоки з пересуванням спиною вперед.

Тепер зупинимось детальніше на вправах із *координації на тлі вестибулярного збудження*. Використання цього виду вправ передбачає попередню вестибулярну стимуляцію дитини за допомогою різних варіантів обертань, розгойдувань, вібрацій тощо:

1. Зберігати стійке положення в упорі лежачи, після перекочувань в положенні лежачи по чергово в обидва боки.
2. Зберігати стійке положення сидячи після обертань в обидва боки на тренажері «Луза» (рис. 2). (автори-розробники – Єфименко М. М., Мога М. Д.)



Рис. 2. Попередня вестибулярна стимуляція на тренажері «Луза»

3. Зберігати стійке положення в позі на високих чотирьох після різних варіантів обертань на відповідних тренажерах.
4. Те ж саме, тільки спиратися тепер на протилежні руку і ногу.

5. Те ж саме, але тепер зберігати стійке положення в позі на задніх середніх чотирьох.

6. Зберігати стійке положення в позі навпочіпки без ручної опори після попередньої вестибулярної стимуляції (обертань, розгойдувань, їх поєднання).

7. Зберігати стійке положення стоячи на двох ногах (коли носок однієї ноги впирається в п'ятку іншої) після обертань на диску «Здоров'я» або йому подібних конструкціях.

8. Те ж саме, але на одній ведучій нозі.

9. Те ж саме, але на іншій нозі.

10. З в. п. стоячи на тренажері «3-D-Піраміда» або йому подібному виконувати почергові обертання в обидва боки, зберігаючи при цьому рівновагу (рис. 3) (автори-розробники – Єфименко М. М., Мога М. Д.).

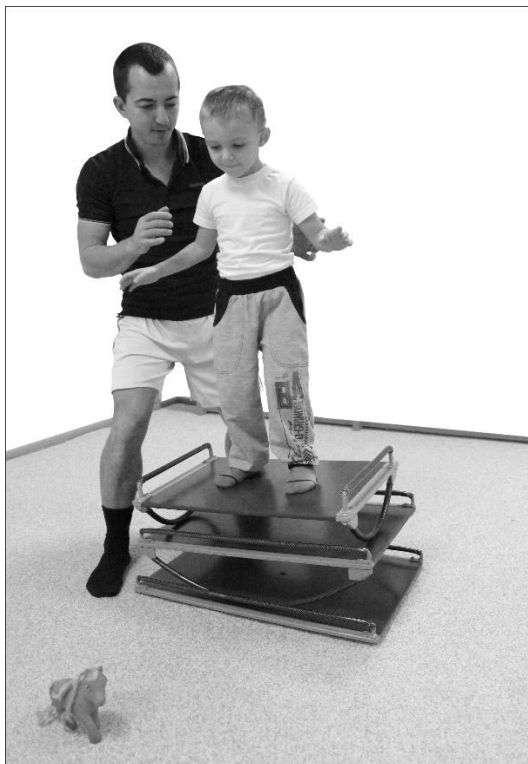


Рис. 3. Вестибулярна стимуляція на тренажері «3-D-Піраміда»

11. Те ж саме, але з різними нетиповими положеннями голови: нахил вперед, нахил назад, нахил ліворуч, нахил праворуч.

12. Те ж саме, але стоячи на тренажері на одній (ведучій) нозі.

13. Те ж саме, але стоячи на тренажері на іншій нозі.

14. Повільна ходьба по умовному коридору шириною до 20 см після попередньої вестибулярної стимуляції.
15. Те ж саме, але ширину коридору зменшити до 10 см.
16. Те ж саме, але по лінії або стрічці шириною до 5 см.
17. Те ж саме, але по тонкій лінії, зробленій крейдою на підлозі.
18. Те ж саме, але використовуючи замість лінії мотузку.
19. Ходьба по штучних слідочках, розкладених на підлозі, після попередньої вестибулярної стимуляції за допомогою обертань та розгойдувань.
20. Ходьба по стандартній гімнастичній лаві після попередніх вестибулярних стимуляцій.
21. Те ж саме, але ходьбу виконувати по гімнастичній колоді.
22. Те ж саме, але ходьбу виконувати по природній колоді на вуличному майданчику.
23. Спортивна ходьба після попередньої вестибулярної стимуляції на каруселі або іншому подібному обертовому тренажері.
24. Те ж саме, але обходячи «змійкою» розставлені на доріжці маячки-перешкоди.
25. Те ж саме, але тепер рухатися спиною вперед.
26. Те ж саме, але виконувати ходьбу по гімнастичній колоді, встановленій на висоті 25 – 50 см над підлогою (дотримуватися системи безпеки, забезпечуючи страхування дітей від падіння).
27. Те ж саме, але тепер треба переступати вертикальні перешкоди у вигляді дерев'яних цеглинок, розташованих спочатку горизонтально, а потім і вертикально.
28. Те ж саме, але тепер із використанням тренажера «Ритмохід» (рис. 4).



Рис. 4. Виконання вправи на тренажері «Ритмохід»
(автори-розробники – Єфименко М. М., Мога М. Д.)

29. Різні варіанти лазіння по стаціонарним драбинам після попередньої вестибулярної стимуляції дитини за допомогою обертань та розгойдувань.

30. Збереження рівноваги на підвісних конструкціях типу «Бамбучина» під час вестибулярної стимуляції дитини.

31. Те ж саме, але виконувати лазіння по тренажеру під час його розгойдування та обертання.

32. Повільний біг по лінії периметру зали після вестибулярної стимуляції за допомогою обертань або кружляння.

33. Повільний біг по периметру залу з обертанням почергово в обидва боки навколо вертикальної осі.

34. Те ж саме, але виконувати при цьому хаотичний біг по площині залу.

35. Підскоки на місці після попередніх вестибулярних подразнень.

36. Те ж саме, але тепер виконувати підскоки в межах дитячого гімнастичного обруча.

37. Те ж саме, але тепер виконувати підскоки в межах кола діаметром 30 см.

38. Підскоки із просуванням вперед по лінії, намальованій на підлозі після попередніх вестибулярних подразнень.

39. Те ж саме, але тепер із обруча в обруч.

40. Те ж саме, але тепер по мітках, розташованих по прямій лінії.
41. Те ж саме, але тепер по хаотично розташованих мітках.
42. Те ж саме, але по кольорових мітках вказаного педагогом коліру (наприклад, по червоних мітках).

Тепер зупинимось на так званій *«сліпій» координації*, коли передбачається виконання достатньо складних координаційних дій дитиною без використання зорового контролю:

1. Із в. п. лежачи на спині виконувати перекочування спочатку в один, а потім в інший бік.
2. Із в. п. лежачи на спині виконувати розвертання навколо вертикальної осі на 360° по чергово в кожен бік за допомогою приставних кроків руками і ногами.
3. Із в. п. лежачи на спині в позі ембріона розгойдування вперед-назад з одночасним розвертанням навколо вертикальної осі в зручний для дитини бік
4. Те ж саме, але розвертання виконувати в незручний для дитини бік.
5. Із в. п. лежачи животом на «Досочці-оберталочці», відірвати від опори руки та ноги, виконувати розвертання навколо вертикальної осі спочатку в зручний для дитини бік.
6. Те ж саме, але тепер виконувати вправу в незручний для дитини бік.
7. Із в. п. лежачи на спині на великому м'якому фітболі пасивні перевертання дитини педагогом по чергово в кожен бік.
8. Повзання по-пластунськи спочатку вперед, а потім назад.
9. Повзання на низьких карачках (з опорою на лікті та коліна) спочатку вперед, а потім назад.
10. Повзання на середніх карачках (з опорою на кисті та коліна) спочатку вперед, а потім назад.
11. Повзання на високих карачках (з опорою на кисті та ступні) спочатку вперед, а потім назад.
12. Повзання на задніх низьких чотирьох (з опорою на кисті та ступні) спочатку вперед, а потім назад.

13. Повзання на задніх низьких карачках (з опорою на кисті та ступні) спочатку вперед, а потім назад.
14. Повзання на задніх середніх карачках (з опорою на кисті та ступні) спочатку вперед, а потім назад.
15. Різні варіанти розвертань та пересувань в положенні на сідницях.
16. Різні варіанти розвертань та пересувань в положенні навпочіпки.
17. Те ж саме, але вправи виконувати в парах та інші.
18. Розвертання почергово в обидва боки на тренажерах «Луза», «Стілець-непосіда» та їм подібних.
19. Розвертатися і рухатися в різні боки на тренажері «Луза».
20. Присідання-вставання.
21. Збереження основної стійки.
22. Стійка на ведучий нозі, руки при цьому розташовані на поясі.
23. Ходьба на місці.
24. Ходьба на місці з розвертанням навкруги вертикальної осі почергово в кожен бік та інші.
25. Лазіння по гімнастичній драбині приставними кроками на перших трьох жердинах (обов'язкове страхування з боку педагога).
26. Лазіння по шесту або гімнастичному канату на невелику висоту (обов'язкове страхування з боку педагога) та інші.
27. Біг на місці.
28. Біг на місці з розвертанням навколо вертикальної осі почергово в обидва боки.
29. Невисокі підстрибування на місці.
30. Те ж саме, але з почерговим розвертанням в обидва боки.
31. Стрибки вперед з місця на невеличку відстань, зберігаючи рівновагу після приземлення та інші.

Реалізуючи вищенаведені комплекси вправ, педагог не тільки стимулює у дитини формування основних рухів (основних рухових режимів за М. М. Єфименком), а й посилює розвиток більш розвинутого і густого нейронного каркасу великих півкуль головного мозку. Це, безсумнівно, буде

сприяти поліпшенню мозкової діяльності дітей, зокрема їх вищих психічних функцій.

Висновки. Проведені протягом 2021 – 2024 років педагогічні спостереження за 38 дітьми дошкільного віку із порушеннями психомовленнєвого розвитку дозволили виявити у них такі позитивні зрушення щодо інших дітей, які не брали участі в педагогічному експерименті:

1. Помітно покращилися загальні кількісні і якісні показники фізичного розвитку дітей експериментальної групи, зокрема ступінь засвоєння ними восьми основних рухів (лежання, повзання, сидіння, стояння, ходьби, лазіння, бігу та стрибків).

2. Особливо помітним був приріст координаційних якостей дітей експериментальної групи: координація, точність рівновага. А саме ці фізичні якості стимулюють більш розвинуту нейронну мережу великих півкуль головного мозку дітей.

3. Виконані логопедами спостереження дали змогу констатувати значно більший ефект поліпшення психомовленнєвого розвитку дітей експериментальної групи щодо однолітків з контрольної групи.

Перспективи подальшого дослідження цього напрямку вбачаємо в об'єднанні і удосконаленні можливостей всіх видів праксису (загального, дворучного, артикуляційного та інших) в поліпшенні психомовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айрес, Е. Джин, & Джефф Роббінс. (2024). Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку з практичними рекомендаціями для батьків і спеціалістів. 3-тє видання., пер. з англ. Верончук О. С.. Київ: Вид. «Центр учбової літератури», 2022. 327 с.

2. Вільчковський, Е. С. (1998). Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посібник. Львів : ВНТЛ. 335 с.

3. Вільчковський, Е. С., & Денисенко Н. Ф. (2008). Організація рухового режиму у дошкільних навчальних закладах : навч.-метод. Посібник. Тернопіль: Мандрівець, 128 с.

4. Єфименко, М. М. (2019). Казкова фізкультура: парціальна програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку. Вінниця: Твори. 51 с.
5. Єфименко, М. М. (2013). Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату : монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД. 356 с.
6. Ефименко, Н. Н. & Мога, Н. Д. (2011). Авторские тренажеры в физическом воспитании и двигательной реабилитации детей. Винница : Глобус Пресс. 223 с.
7. Мога, Н.Д. (2008). Коррекция двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом. (Дис. кан. пед. наук). Одесса.
8. Рібцун, Ю. В. (2021). Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. Особлива дитина : навчання і виховання. №3 (103). 49–55.
9. Рібцун, Ю. В. (2021). Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами (продовження). Особлива дитина : навчання і виховання. №4 (104). 28–45.

REFERENCES

1. Ayres, E.D, (2018). Dytna i sensorna intehratsiia. Rozuminnia prykhovanykh problem rozvytku z praktychnymy rekomendatsiiamy dlia batkiv i spetsialistiv [The child and sensory integration. Understanding hidden developmental problems with practical recommendations for parents and professionals]. / translated from English by Julia Dare. 3rd ed. 272 с. [in Ukrainian].
2. Vilchkovskiy, E. S. (1998). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku : navch. posibnyk. [Theory and methodology of physical education of preschool children: a textbook]. Lviv: VNTL. 335 с. [in Ukrainian].
3. Vilchkovskiy, E. S., & Denysenko, N. F. (2008). Orhanizatsiia rukhovoho rezhymu u doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Organization of physical activity in preschool educational institutions]: navch.-metod. Posibnyk. Ternopil: Mandrivets,. 128. [in Ukrainian].
4. Iefymenko, M. M. (2019). Kazkova fizkultura: partsialna prohrama z fizychnoho vykhovannia ditei rannoho ta doshkilnoho viku. [Fairy Tale Physical Education: a partial program for physical education of children of early and preschool age.] Vinnytsia: Tvory. 51 s. [in Ukrainian].
5. Iefymenko, M. M. (2013). Suchasni pidkhody do korektsiino spriamovanoho fizychnoho vykhovannia doshkilnykiv z porushenniamy oporno-rukhovoho aparatu [Modern approaches to correctional physical education of preschoolers with musculoskeletal disorders] : monohrafiia. Vinnytsia : Nilan-LTD. 356 s. [in Ukrainian]

6. Efymenko, N. N., & Moha, N. D. (2011). Avtorskye trenazhery v fizycheskom vospytanyu y dvyhatelnoi reabylytatsyy detei [Author's simulators in physical education and motor rehabilitation of children]. Vynnytsa : Hlobus Press. 223 s. [in Ukrainian]
7. Moha, N. D. (2008). Korrektsiya dvyhatelnykh narushenyi u detei doskolnoho vozrasta s detskyim tserebralnym paralychom. [Correction of motor disorders in preschool children with infantile cerebral palsy]. Dys. kan. ped. nauk. Odessa. [in Ukrainian].
8. Ribtsun, Yu. V. (2021). Vyvchennia praktychnykh funktsii molodshykh shkolariv z osoblyvymy movlennievymy potrebamy. [Study of practical functions of younger pupils with special speech needs] Osoblyva dytyna : navchannia i vykhovannia. №3 (103). 49–55. [in Ukrainian].
9. Ribtsun, Yu. V. (2021). Vyvchennia praktychnykh funktsii molodshykh shkolariv z osoblyvymy movlennievymy potrebamy (prodovzhennia). [Study of practical functions of younger pupils with special speech needs (continued)] Osoblyva dytyna : navchannia i vykhovannia. №4 (104). 28–45. [in Ukrainian].

УДК 364.628-055.26+[159.9.019.4:616.899-055.62]"363"

Марина Дігтенко,

аспірант

E-mail: m.andreenko@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0009-0002-2178-2913>

Researcher ID <https://www.webofscience.com/wos/author/record/KBC-4918-2024>

Maryna Dihtenko,

Postgraduate student

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені

Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, 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,

Steet M. Berlinskoho 9, Kyiv, 04060, Ukraine

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ МАТЕРІВ І ПОВЕДІНКОВИХ
ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА В УМОВАХ НЕСТАБІЛЬНОСТІ**

SCIENTIFIC RESEARCH OF THE PSYCHOLOGICAL STATE OF MOTHERS AND BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME UNDER CONDITIONS OF INSTABILITY

Анотація. У статті представлено результати дослідження психологічного стану матерів дітей із синдромом Дауна та адаптаційних особливостей дітей у різних сферах життя. До вибірки увійшли 70 матерів дітей із синдромом Дауна віком від 3 до 28 років. Учасники представляли різні регіони України: ГО «Полтавський синдром Дауна» (13 матерів), Полтавська область (3), м. Карлівка (1), ГО «Даун Синдром» у Києві (4), ГО «Вінницький синдром Дауна» (4), Тернопіль (8), Кривий Ріг (17), Одеса (3), а також з Рівного, Херсона, Луцька, Дніпра, Кропивницького, Харкова та сімей, які переїхали до Німеччини (21 мати). Для оцінки психологічного стану матерів використовувалися опитувальники PHQ-9 та GAD-7. Результати показали, що середній рівень депресії (PHQ-9) становив 10,06, що відповідає помірного рівню депресії; середній рівень тривожності (GAD-7) становив 5.87, що вказує на легкий рівень тривожності. Адаптивні особливості дітей вивчали за методикою ABCID, яка має 13 шкал. Спілкування показало середнє значення 8.40, що вказує на помірний рівень комунікативних навичок. Адаптація в повсякденному житті мала середнє значення 6,90, що відображає низький рівень повсякденної адаптації. Адаптація до громади мала середнє значення 2.23, що вказує на дуже низький рівень інтеграції в соціальне середовище. Соціальна адаптація мала середнє значення 6.47, що свідчить про помірний рівень соціальної взаємодії. Тривожність мала середнє значення 5.66, що вказує на легкий рівень тривоги. Обсесії та компульсії мали середнє значення 3.17, що свідчить про помірно виражений рівень обсесивно-компульсивних проявів. Депресія мала середнє значення 1.69, що вказує на низький рівень симптомів депресії. Астенія мала середнє значення 4.77, що відображає помірну втому та низьку енергію. Показова поведінка була на 4.47, виявляючи помірну тенденцію до привернення уваги. Соматизація із середнім значенням 2.17 вказує на низьку поширеність фізичних симптомів. Психотизм 1.20 вказував на дуже низький рівень психотичних проявів. Невротизм мав середнє значення 21.93, що вказувало на високий рівень емоційної нестабільності. Загальний рівень адаптації становив 24.00, що свідчить про помірний рівень адаптаційних можливостей. Умови воєнного часу значно загострили проблеми для дітей із синдромом Дауна та їхніх родин, що призвело до порушень усталеного розпорядку дня, обмеженого доступу до медичних та освітніх послуг та соціальної ізоляції. Отримані дані підкреслюють необхідність систематичної психологічної підтримки матерів та розробки психокорекційних програм для покращення адаптаційної поведінки дітей із синдромом Дауна.

Ключові слова: синдром Дауна, психологічний стан матерів, адаптація дітей, поведінкові особливості, воєнні виклики.

Abstract. This article presents the results of a study on the psychological state of mothers of children with Down syndrome and the adaptive characteristics of the children across various domains of life. The study sample included 70 mothers of children with Down syndrome aged 3 to 28 years. Participants represented different regions of Ukraine: NGO «Poltava Down SyndromeY» (13 mothers), Poltava region (3), Karlivka (1), NGO «Down Syndrome» in Kyiv (4), «Vinnytsia Down Syndrome» NGO (4), Ternopil (8), Kryvyi Rih (17), Odesa (3), as well as from Rivne, Kherson, Lutsk, Dnipro, Kropyvnytskyi, Kharkiv, and families who had relocated to Germany (21 mothers). To assess the psychological state of the mothers, PHQ-9 and GAD-7 questionnaires were employed. The results indicated that the mean level of depression (PHQ-9) was 10.06, corresponding to a moderate level of depression; the mean level of anxiety (GAD-7) was 5.87, indicating a mild level of anxiety.

The children's adaptive characteristics were studied using the ABCID methodology, which includes 13 scales. Communication showed a mean value of 8.40, indicating a moderate level of communicative skills. Adaptation in daily living had a mean value of 6.90, reflecting a low level of everyday adaptability. Community adaptation had a mean value of 2.23, indicating a very low level of social environment integration. Social adaptation had a mean value of 6.47, indicating a moderate level of social interaction. Anxiety had a mean value of 5.66, signifying a mild level of anxiety. Obsessions and compulsions had a mean value of 3.17, suggesting a moderately expressed level of obsessive-compulsive manifestations. Depression had a mean value of 1.69, indicating a low level of depressive symptoms. Asthenia had a mean value of 4.77, reflecting moderate fatigue and low energy. Demonstrative behavior was at 4.47, showing a moderate tendency to attract attention. Somatization with a mean value of 2.17 indicated a low prevalence of physical symptoms. Psychoticism at 1.20 indicated a very low level of psychotic manifestations. Neuroticism had a mean value of 21.93, signifying a high level of emotional instability. The overall level of adaptation was 24.00, indicating a moderate level of adaptive capabilities. Wartime conditions have significantly exacerbated challenges for children with Down syndrome and their families, leading to disruptions in established routines, limited access to medical and educational services, and social isolation. The findings underscore the need for systematic psychological support for mothers and the development of psycho correctional programs to improve the adaptive behavior of children with Down syndrome.

Key words: Down syndrome, psychological state of mothers, children's adaptation, behavioral characteristics, wartime challenges.

Актуальність дослідження. Поява дитини з синдромом Дауна в сім'ї є значним випробуванням для батьків, що потребує перегляду їхніх життєвих пріоритетів та адаптації до нових умов. Батьки часто стикаються з

психологічними труднощами, серед яких емоційний стрес, відчуття втрати очікуваного «ідеального» образу дитини, а також невпевненість щодо її майбутнього [1]. Це може призводити до депресії, тривожності та виснаження. Окрім цього, діти із синдромом Дауна мають специфічні потреби, які охоплюють труднощі у соціальній, побутовій та комунікативній адаптації.

Ситуація значно ускладнюється в умовах воєнного часу, коли руйнується звична рутина, обмежується доступ до медичних, реабілітаційних та освітніх послуг. Війна провокує додатковий стрес, як у батьків, так і у дітей, створюючи нові виклики: евакуацію, соціальну ізоляцію, втрату стабільності та порушення доступу до підтримки. Все це негативно позначається на ментальному здоров'ї батьків та поведінкових особливостях дітей із синдромом Дауна.

Актуальність дослідження зумовлено необхідністю вивчення психологічного стану матерів дітей із синдромом Дауна та оцінки адаптивних характеристик самих дітей в умовах нестабільної ситуації.

Статтю спрямовано на виявлення ключових проблем та особливостей емоційного стану і поведінки дітей для подальшого розроблення психокорекційних заходів.

Аналіз попередніх досліджень. Вивчення психологічного стану батьків дітей із синдромом Дауна в статті є продовженням дослідження [2].

Мета дослідження: визначити психологічний стан матерів дітей із синдромом Дауна (рівень депресії та тривожності) та оцінити адаптаційні характеристики дітей із синдромом Дауна за допомогою методик PHQ-9, GAD-7 та ABCID для виявлення ключових проблем та особливостей у їхній поведінці та емоційному розвитку.

Основну увагу зосереджено на:

1. Оцінці психологічного стану матерів, зокрема рівнів депресії (PHQ-9) та тривожності (GAD-7).
2. Дослідженні адаптивної поведінки дітей у різних сферах життя (комунікація, побутова та соціальна адаптація, емоційні прояви), визначених методикою ABCID.
3. Ідентифікації основних проблем та особливостей, які впливають на загальний рівень адаптації дітей та психоемоційний стан матерів.

4. Формуванні підґрунтя для розробки психокорекційних програм, спрямованих на покращення адаптаційних навичок дітей та підтримку матерів.

Методи дослідження. Учасники. У дослідженні взяли участь матері дітей із синдромом Дауна, всього 70 осіб: ГО «Полтава Даун синдром» м. Полтава (13 матерів), Полтавська область (с. Божківське-1), (с. Засулля-1), Миргородський район (с. Перевіз-1), м. Карлівка-1, всього 16 матерів; ВБО «Даун синдром» м. Київ – 4 матері; ОО «Вінниця Даун синдром» – 4; м. Тернопіль ОО «Центр сприяння дітям із синдромом Дауна» – 8; м. Кривий Ріг – КМО «Сонячні діти Криворіжжя» – 17 матерів; Одеська міська благодійна організація допомоги дітям із синдромом Дауна «Сонячні діти» – 3 матері; з міст Рівне, Херсон, Луцьк, Дніпро, Кропивницьке, Харків, та ті, що виїхали за кордон в Німеччину – всього з міст 21 особа. Це матері віком від 25-50 років дітей з синдромом Дауна віком від 3 до 28 років.

Інструменти. Під час дослідження було використано анкетування **PHQ-9 (Patient Health Questionnaire-9)** для оцінки рівня депресії у матерів дітей із синдромом Дауна. Він базується на критеріях DSM-IV для діагностики великого депресивного розладу та використовується як у клінічній практиці, так і в наукових дослідженнях. Методика є простою у використанні та дає змогу визначити як наявність депресії, так і її ступінь тяжкості. Має 9 запитань та опитувальник **GAD-7 (Generalized Anxiety Disorder-7)** для визначення рівня генералізованої тривожності у матерів. **GAD-7 (Generalized Anxiety Disorder-7)** – це стандартизований опитувальник для оцінки рівня генералізованого тривожного розладу. Він широко використовується у клінічній практиці для виявлення тривожності та оцінки її інтенсивності.

На запитання анкети опитувані відповідають в письмовій формі. Водночас запитання ставляться так, що відповіді на них будуть описовими або альтернативними: «ніколи», «декілька днів», «більше половину часу», «майже щодня» в обох опитувальниках. Матерям пропонується обрати один варіант, що відповідає їхнім особистим поглядам та інтересам. За допомогою анкетного дослідження можна зібрати обсяг матеріалу, що дає підстави вважати одержані відповіді достатньо ймовірними [2].

Також використано методичку **ABCID (Adaptive Behavior Checklist – Intellectual Disability)** – скринінговий інструмент, розроблений для виявлення особливостей поведінки дітей та підлітків із порушеннями розумового розвитку. Вона спрямована на ранню діагностику та оцінку психоемоційних розладів, що дає змогу виявити потреби дитини та побудувати ефективну психокорекційну програму. Метою є раннє виявлення неадаптивних поведінкових проявів, таких як тривога, депресія, астения, obsesії та компульсії. Цільова група – це діти та підлітки із розумовими порушеннями легкого ступеня. Опитувальник для батьків, опікунів або педагогів, які добре знають поведінку дитини. Структура методички – 56 тестових запитань, згрупованих у 13 шкал (таблиця 1).

Математичні обчислювання здійснювались у статистичному програмному пакеті R 3.2.2. з використанням Rstudio Desktop 0.99.473. Для статистичного аналізу використовували дескриптивні статистики. Обчислення середніх значень (Mean) та стандартних відхилень (SD) – для кожного показника. Аналіз розподілу даних та інтерпретація результатів – для виявлення особливостей психологічного стану матерів і поведінки дітей.

Таблиця 1

№ Шкали	Назва шкали	Опис шкали
1.	Комунікація	Оцінює здатність дитини ефективно взаємодіяти з іншими через мову, невербальні сигнали та соціальні жести. Високий рівень свідчить про гарні навички спілкування.
2.	Адаптація в побуті	Оцінює вміння дитини виконувати базові побутові завдання, такі як самообслуговування, підтримання чистоти та організація свого простору.
3.	Адаптація в громаді	Визначає рівень інтеграції дитини в соціальне середовище, включаючи

		взаємодію з іншими людьми поза родинним колом та участь у громадських заходах.
4.	Соціальна адаптація	Оцінює здатність дитини будувати стосунки з іншими, включаючи довіру, емпатію та підтримку взаємодії у колективі.
5.	Загальний рівень адаптації	Інтегральна шкала, що оцінює сукупний рівень адаптивних можливостей дитини у всіх сферах життя, включаючи соціальну, побутову та комунікативну адаптацію.
6.	Тривога	Оцінює схильність до тривожних станів, включаючи страхи, невпевненість, переживання та стресові реакції, які впливають на поведінку дитини.
7.	Депресія	Визначає рівень емоційної пригніченості, втрати інтересу до діяльності та низької мотивації. Високі показники свідчать про ризик депресивних станів.
8.	Астенія	Оцінює рівень втоми, виснаження та низької енергії, які можуть впливати на активність і загальну адаптацію дитини.
9.	Демонстративна поведінка	Аналізує прояви демонстративної поведінки, такі як спроби привернути увагу, бажання бути в центрі уваги або перебільшення своїх дій.

10.	Соматизація	Оцінює тенденцію до фізичних симптомів (головний біль, біль у животі), які можуть бути наслідком емоційного напруження чи стресу.
11.	Психотизм	Визначає схильність до порушень сприйняття реальності, ізолюваності, підозріливості та неадекватних реакцій на навколишнє середовище.
12.	Обсесії/компульсії	Оцінює наявність нав'язливих думок і повторюваних дій, які можуть заважати дитині нормально функціонувати в побуті та соціальному середовищі.
13.	Невротизація	Інтегральна шкала, що відображає загальний рівень психологічного дискомфорту, включаючи тривогу, депресію, астенію та інші емоційні прояви.

Процедура. Опитування проводилося протягом **червня, липня та серпня 2024 року**. Було організовано звернення з роз'ясненнями, до громадських організацій, які опікуються проблемами дітей із синдромом Дауна в різних містах України. З представниками організацій здійснювався попередній контакт за допомогою телефонного зв'язку з проханням сприяти проведенню наукового дослідження.

За домовленістю громадські організації здійснили розсилку Google-форм у групах Viber із офіційним зверненням до батьків дітей із синдромом Дауна щодо участі в дослідженні. Анкетування здійснювалося у форматі онлайн-опитування, де матері самостійно заповнювали форми відповідно до запропонованих інструкцій.

Після завершення збору даних результати було опрацьовано, проаналізовано та проведено їх інтерпретацію.

Результати.

Таблиця 2. Результати аналізу психологічного стану батьків та адаптаційних характеристик дітей із синдромом Дауна

Показники	Середнє значення (Mean)	Стандартне відхилення (Standart deviation)	Ключові спостереження
Рівень депресії (PHQ-9)	10.06	4.30	Помірний рівень депресії у батьків дітей із синдромом Дауна, що вказує на емоційне навантаження.
Рівень тривожності (GAD-7)	5.87	4.15	Легкий рівень тривожності, що свідчить про помірний рівень стресу у батьків.
Комунікація (ABCID)	8.40	3.69	Помірний рівень комунікативних навичок у дітей із синдромом Дауна, що потребує підтримки.
Адаптація в побуті (ABCID)	6.90	4.58	Низький рівень побутової адаптації, що свідчить про труднощі у виконанні повсякденних завдань.
Адаптація в громаді (ABCID)	2.23	1.90	Низький рівень взаємодії з громадськими структурами та участі у суспільному житті.

Соціальна адаптація (ABCID)	6.47	4.02	Помірно розвинені соціальні навички, однак є значні труднощі у взаємодії з оточенням.
Обсесії/компульсії (ABCID)	3.17	3.59	Наявність нав'язливих думок і дій, що можуть заважати нормальному функціонуванню дітей.
Астенія (ABCID)	4.77	3.37	Схильність до втоми та низької енергії, що впливає на активність і адаптивність дітей.
Демонстративна поведінка (ABCID)	4.47	3.35	Схильність до пошуку уваги та демонстрації власних дій.
Соматизація (ABCID)	2.17	2.13	Схильність до фізичних симптомів, що пов'язані з психологічними станами.
Психотизм (ABCID)	1.20	2.80	Рідкісні, але можливі ознаки психотичних реакцій у поведінці.
Тривога (ABCID)	5.56	3.62	Легкий рівень тривожності, але для частини дітей можливі помірні прояви.
Депресія (ABCID)	1.69	2.59	Низький рівень депресивних проявів, хоча у деяких дітей можливі помітні

Невротизація (ABCID)	21.93	12.07	Високий рівень емоційної нестабільності та нервового напруження.
Загальний рівень адаптації (ABCID)	24	9.39	Помірний рівень загальної адаптації, що вказує на потребу в додатковій підтримці.

З таблиці 2 бачимо середній рівень депресії (PHQ-9) – 10.06 (помірний рівень). Стандартне відхилення – 4.30, що свідчить про значний розкид показників між батьками – у когось рівень депресії може бути нижчим за середній, а у когось – набагато вищим. Помірний рівень депресії вказує на те, що більшість батьків стикаються з емоційними труднощами, які можуть містити пригніченість, втрату інтересу до повсякденних справ, проблеми зі сном і відчуття безнадії.

Середній рівень тривожності (GAD-7) – 5.87 (легкий рівень). Стандартне відхилення – 4.15, що свідчить про значну варіативність тривожності серед батьків: у когось тривожність мінімальна, а у когось – ближча до помірною рівня. Легкий рівень тривожності свідчить про те, що батьки зазвичай відчувають стурбованість, але це не завжди переходить у серйозні тривожні розлади. Втім для частини батьків рівень тривожності може бути вищим, ніж середнє значення. За шкалою «Комунікація» результат дорівнює середньому значенню – 8.40, що означає помірний рівень комунікативних навичок у дітей із синдромом Дауна. Діти частково здатні до взаємодії з іншими, але їм складно ефективно використовувати мову, невербальні сигнали або соціальні жести в повсякденному житті. Стандартне відхилення за шкалою «Комунікація» – 3.69, це показує значний розкид рівнів комунікації серед дітей. Деякі діти можуть демонструвати вищі комунікативні здібності, тоді як інші значно відстають. У дітей можуть бути труднощі з формулюванням слів або речень. Спостерігається затримка розвитку мови, зокрема обмежений словниковий запас і проблеми з граматиною. Діти часто покладаються на жести або міміку, що може ускладнювати розуміння їхніх

потреб іншими. Може бути складно ініціювати або підтримувати бесіду. Складність у розумінні соціальних норм і правил спілкування.

Інтерпретація шкали «Адаптація в побуті»: середнє значення – 6.90, стандартне відхилення – 4.58. Середнє значення (6.90) вказує на низький рівень побутової адаптації у дітей із синдромом Дауна. Діти мають труднощі з виконанням щоденних побутових завдань, таких як самообслуговування (наприклад, одягання, гігієна) та підтримання порядку в своєму просторі. Стандартне відхилення (4.58) – значний розкид показників свідчить про те, що рівень побутової адаптації варіюється: деякі діти частково справляються із завданнями, а інші потребують постійної допомоги дорослих. Типові труднощі у сфері побутової адаптації в самообслуговуванні: діти часто потребують допомоги у виконанні базових щоденних завдань (наприклад, чищення зубів, приймання їжі); спостерігається повільне освоєння побутових навичок. Також труднощі в плануванні та виконанні завдань; труднощі з організацією послідовності дій (наприклад, прибирання або приготування їжі); відсутність ініціативи щодо виконання побутових завдань. Труднощі в рівні самостійності. Часто діти дуже залежать від допомоги дорослих і мають обмежені можливості діяти самостійно.

Інтерпретація шкали «Адаптація в громаді»: середнє значення (2.23) показує дуже низький рівень адаптації в громаді у дітей із синдромом Дауна. Діти мають значні труднощі у взаємодії з громадськими структурами (школою, магазинами, суспільними заходами) і рідко беруть участь у суспільному житті. Стандартне відхилення (1.90) – вказує на те, що показники значно варіюються між дітьми: у деяких адаптація до громадського середовища є кращою, тоді як у інших спостерігаються серйозні труднощі. Типові проблеми у сфері громадської адаптації: соціальна ізоляція – багато дітей мають обмежений контакт із зовнішнім світом, проводять більшість часу вдома чи у спеціалізованих установах; страх перед новим середовищем – діти можуть уникати відвідування громадських місць через страх або невпевненість; труднощі з поведінкою – недостатнє розуміння соціальних норм і правил (наприклад, поведінка в громадських місцях, чергах); обмежена участь у громадських заходах – батьки

часто уникають залучення дитини до громадського життя через страх осуду або через труднощі у поведінці.

Результати шкали «Соціальна адаптація»: середнє значення – 6.47, стандартне відхилення – 4.02. Середнє значення (6.47) вказує на помірний рівень соціальної адаптації у дітей із синдромом Дауна. Діти демонструють певні труднощі у соціальній взаємодії, наприклад, у спілкуванні з однолітками, встановленні стосунків та інтеграції в соціальне середовище. Стандартне відхилення (4.02): бачимо значний розкид, це свідчить, що у деяких дітей соціальні навички можуть бути розвинуті краще, тоді як інші стикаються з більшими перешкодами у взаємодії з оточенням. Типові труднощі у сфері соціальної адаптації у дітей із синдромом Дауна – це емоційна взаємодія, інтеграція в групи, поведінкові бар'єри: складність у вираженні емоцій або їхньому розумінні (наприклад, розпізнаванні емоцій інших людей); низька здатність до емпатії; важкість у встановленні контактів з однолітками, особливо у невідомому середовищі; бажання ізолюватися або уникати взаємодії; недостатнє розуміння соціальних норм і правил поведінки; можлива демонстративна поведінка або неприйнятні соціальні реакції.

Інтерпретація шкали «Обсесії/Компульсії»: середнє значення – 3.17 – вказує на помірно виражені обсесії та компульсії у дітей із синдромом Дауна. Діти можуть демонструвати повторювані думки (обсесії) або ритуальні дії (компульсії), які вони виконують для зниження тривоги чи задоволення внутрішньої потреби. Стандартне відхилення (3.59) за шкалою «Обсесії/Компульсії», значний розкид показників свідчить про те, що у деяких дітей обсесивно-компульсивні симптоми можуть бути незначними, а у інших – значно вираженими, що заважає їхньому щоденному функціонуванню. Типові прояви обсесій і компульсій у дітей із синдромом Дауна – обсесії (нав'язливі думки): постійні, повторювані ідеї або переживання, які дитина не може контролювати (наприклад, страх зробити щось неправильно або впустити предмет). Компульсії (нав'язливі дії): повторювані дії чи ритуали, які дитина виконує, щоб зменшити тривогу (наприклад, постійне миття рук, перевірка дверей, упорядкування предметів). Ритуалізована

поведінка: виконання певних дій у суворій послідовності (наприклад, складання іграшок тільки у певному порядку).

Інтерпретація шкали «Астенія». Середнє значення (4.77) вказує на **помірно** виражену астенію у дітей із синдромом Дауна. Астенія проявляється як знижений рівень енергії, підвищена втомлюваність, слабкість та зниження здатності до тривалої концентрації. Стандартне відхилення (3.37) показує варіативність серед дітей: у частини астенія проявляється слабо, тоді як в інших дітей – значно впливає на їхню активність та поведінку. Типові прояви астенії у дітей із синдромом Дауна: фізична слабкість (діти можуть швидко втомлюватися під час фізичної активності, уникати тривалих занять або ігор), складнощі з концентрацією (зниження уваги та швидка втомлюваність під час розумової діяльності (наприклад, виконання завдань, читання, навчання)), емоційна реакція (дратівливість, апатія або зниження мотивації брати участь у повсякденній діяльності), залежність від дорослих (через слабкість діти можуть уникати самостійного виконання завдань, покладаючись на допомогу дорослих).

Інтерпретація шкали «Демонстративна поведінка»: середнє значення (4.47) вказує на помірно виражену демонстративну поведінку у дітей із синдромом Дауна. Діти можуть прагнути привернути увагу через помітну, часто надмірну поведінку, яка може виражатися в яскравих емоційних реакціях, вигадуванні чи перебільшенні подій. Стандартне відхилення (3.35), значний розкид результатів свідчить про те, що частина дітей демонструє вищу тенденцію до демонстративності, тоді як інші мають менш виражені прояви. Типові прояви демонстративної поведінки – потреба у визнанні: діти можуть активно шукати схвалення чи уваги від дорослих або однолітків; участь у ситуаціях може залежати від того, чи отримає дитина увагу. Можливі гучні емоційні реакції (наприклад, крик, сміх, плач) навіть у звичайних ситуаціях. Діти можуть намагатися «виступати» перед іншими, вдаючи певні образи чи ролі. Конкуренція за увагу проявляється в тому, що діти можуть намагатися виділятися серед однолітків, іноді навіть через неприйнятну поведінку.

Інтерпретація шкали «Соматизація». Середнє значення (2.17) вказує на низький рівень соматизації у дітей із синдромом Дауна. Більшість дітей рідко

демонструють фізичні симптоми, які мають психологічне підґрунтя (наприклад, біль у животі чи головний біль без видимих фізичних причин). Стандартне відхилення (2.13). Значний розкид свідчить про те, що у деяких дітей соматизація проявляється сильніше, що може бути пов'язано зі стресом, тривожністю або труднощами у комунікації. Типові прояви соматизації у дітей із синдромом Дауна: можливі скарги на біль у животі, головний біль, втому або загальну слабкість без явних медичних причин; проблеми зі сном проявляються у труднощах із засинанням або часті нічні пробудження можуть бути результатом емоційної напруги; у відповідь на емоційні труднощі чи соціальну взаємодію діти можуть проявляти соматичні симптоми; складно самовиражатися, через обмежені комунікативні навички діти можуть «переносити» свої емоції на тіло, висловлюючи психологічний дискомфорт через фізичні симптоми.

Інтерпретація шкали «Психотизм»: середнє значення – 1.20, стандартне відхилення – 2.80. Дуже низький рівень. У більшості дітей відсутні прояви психотичних симптомів, таких як дезорганізована поведінка чи порушення зв'язку з реальністю. У невеликої частини дітей можуть бути незвичайні реакції, дивна поведінка чи труднощі у сприйнятті реальності.

Інтерпретація шкали «Тривога»: середнє значення (5.66), стандартне відхилення (3.62) – легкий рівень тривожності. Більшість дітей справляються зі своїми емоціями, але частина відчуває стрес у нових або соціальних ситуаціях. Труднощі з адаптацією до змін, страх перед новими ситуаціями чи людьми, емоційна напруга.

Інтерпретація шкали «Депресія»: середнє значення – 1.69, стандартне відхилення – 2.59. Низький рівень. Депресивні симптоми нечасті, але у деяких дітей можливі прояви апатії чи зниження активності. Епізоди втрати інтересу до діяльності, низький рівень енергії, загальна втома.

«Невротизація»: середнє значення – 21.93, стандартне відхилення – 12.07.

Високий рівень. Вказує на емоційну нестабільність, часті зміни настрою та підвищену чутливість до стресу. Схильність до сильних емоційних реакцій, тривога, дратівливість, можливі психосоматичні прояви.

«Загальний рівень адаптації»: середнє значення – 24, стандартне відхилення – 9.39. Помірний рівень. Діти мають певні адаптаційні навички, але зі значними труднощами у соціальній, побутовій та комунікативній сферах. Залежність від дорослих, труднощі у взаємодії з однолітками та громадським середовищем.

Дискусія. Результати дослідження виявили низку важливих аспектів психологічного стану матерів дітей із синдромом Дауна та адаптаційних характеристик самих дітей у різних сферах життя. Дослідження проводилося в умовах військового часу, що створило додатковий стрес, як для батьків, так і для дітей. Це додає унікальності дослідженню, оскільки умови нестабільності та соціально-економічних викликів істотно впливають на ментальне здоров'я родин.

Психологічний стан матерів. Аналіз показав, що у матерів дітей із синдромом Дауна середній рівень депресії (PHQ-9) відповідає помірному рівню (10.06), а середній рівень тривожності (GAD-7) – легкому рівню (5.87). Ці результати підтверджують, що батьки часто відчують емоційне навантаження, зумовлене як особливими потребами дитини, так і складними умовами життя під час війни. Високі рівні стандартних відхилень (SD) свідчать про значну варіативність між матерями, що може залежати від рівня підтримки, доступності ресурсів та індивідуальних психологічних особливостей.

Адаптаційні характеристики дітей. Результати за методикою ABCID вказують на низький рівень адаптації дітей у громаді (2.23) та побутовій сфері (6.90), що підкреслює труднощі з інтеграцією в соціальне середовище та виконанням щоденних завдань. Водночас помірні рівні соціальної адаптації (6.47) і комунікації (8.40) свідчать про певний потенціал для розвитку цих навичок за умови додаткової підтримки.

Особливої уваги потребують високі показники невротизації (21.93), які вказують на емоційну нестабільність дітей. Помірні рівні астенії (4.77) та тривожності (5.66) також підтверджують підвищену емоційну чутливість, що може бути наслідком нестабільності середовища та недостатньої стабільної підтримки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження показало, що матері дітей із синдромом Дауна перебувають у стані емоційного

навантаження, що проявляється в помірному рівні депресії та легкому рівні тривожності. Це зумовлено як специфічними потребами їхніх дітей, так і складною соціальною та економічною ситуацією в країні, посиленою умовами військового часу.

Адаптаційні можливості дітей із синдромом Дауна є обмеженими, особливо у сферах побутової та громадської адаптації. Діти стикаються зі значними труднощами у виконанні щоденних завдань, соціальній інтеграції та взаємодії з оточенням, що потребує додаткової підтримки. У військовий час ці проблеми поглиблюються через порушення звичної рутини, обмежений доступ до медичних та реабілітаційних послуг, зміни місця проживання та соціальну ізоляцію.

Поведінкові прояви, такі як obsесивно-компульсивні симптоми, демонстративна поведінка та соматичні скарги, свідчать про необхідність комплексного підходу до емоційної корекції. Водночас загальний рівень адаптації дітей залишається помірним, що вказує на потребу у систематичній допомозі як з боку фахівців, так і родини.

Важливим є надання психологічної підтримки матерям для зниження емоційного напруження та формування стійкості до стресу в умовах війни. Необхідно розробити індивідуальні програми психокорекції для дітей, спрямовані на покращення соціальної та побутової адаптації, розвиток комунікативних навичок і стабілізацію емоційного стану.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чеботарьова, Олена. et al (2023). Психолого-педагогічна підтримка дітей синдромом Дауна та їхніх батьків. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 112 (4), 39-59.
2. Дігтенко, Марина. (2024). Психологічна підтримка дітей із синдромом Дауна в умовах воєнного часу. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 115 (3), 164-182.
3. Орлов, О.В. (2017). [ABCID: скринінг поведінки](#), Фенікс.С.1-32.
4. Міненко, А.В. (2014). Вплив батьківської сім'ї на процес формування поведінкової саморегуляції дитини з синдромом Дауна/А.В. Міненко//Новітні тенденції сучасної педагогіки та психології: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції

(Київ, 7-8 березня 2014 р.). К.: Київська наукова організація педагогіки та психології. С. 93-96.

5. Шевченко, Ю.В. (2023). Особливості формування соціальної компетентності у дітей із синдромом Дауна: методичні рекомендації.
6. Міненко, А.В. (2015). Роль довільності психічних процесів у формуванні особистісної саморегуляції дошкільників з синдромом Дауна. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 8, 93-102.
7. Кашіна-Ярмак, В.Л. (2013). Стан соматичного здоров'я дітей раннього віку із синдромом Дауна / В.Л. Кашіна-Ярмак // *Здоров'я ребенка*. № 8. С. 48-51.

REFERENCES

1. Chebotaryova, Olena, et al. (2023). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka ditei syndromom Dauna ta yikhnikh batkiv [Psychological and Pedagogical Support for Children with Down Syndrome and Their Parents]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia*, 112 (4), 39-59. [in Ukrainian].
2. Digtenko, Maryna. (2024). Psykholohichna pidtrymka ditei iz syndromom Dauna v umovakh voiennoho chasu [Psychological Support for Children with Down Syndrome During Wartime]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia*, 115 (3), 164-182. [in Ukrainian].
3. Orlov, O.V., (2017). ABCID: skryninh povedinky [ABCID: Behavioral Screening]. Feniks. S.1-32. [in Ukrainian].
4. Minenko, A.V. (2014). Vplyv batkivskoi simi na protses formuvannia povedinkovoi samorehuliatcii dytny z syndromom Dauna [The Influence of the Parental Family on the Formation of Behavioral Self-Regulation in Children with Down Syndrome]. [in Ukrainian]. /A.V. Minenko//*Novitni tendentsii suchasnoi pedahohiky ta psykholohii: Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kyiv, 7-8 bereznia 2014 r.)*. К.: Kyivska naukova orhanizatsiia pedahohiky ta psykholohii. S. 93-96. [in Ukrainian].
5. Shevchenko, Yu.V. (2023). Osoblyvosti formuvannia sotsialnoi kompetentnosti u ditei iz syndromom Dauna: metodychni rekomendatsii [Features of the Formation of Social Competence in Children with Down Syndrome: Methodical Recommendations]. [in Ukrainian].
6. Minenko, A.V. (2015). Rol dovilnosti psykhychnykh protsesiv u formuvanni osobystisnoi samorehuliatcii doshkilnykiv z syndromom Dauna [The Role of Voluntary Mental Processes in the Formation of Personal Self-Regulation in Preschoolers with Down Syndrome]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 8, 93-102. [in Ukrainian].

7. Kashina-Yarmak, V.L. (2013). Stan somatychnoho zdorovia ditei rannoho viku iz syndromom Dauna [The State of Somatic Health of Young Children with Down Syndrome]./V.L. Kashina-Yarmak // Zdorove rebenka. № 8. S. 48-51. [in Ukrainian].

Інформаційні інтернет-джерела

1. www.notabene.ru/down_syndrom (Асоціація Даун Синдром – товариство дітей та дорослих із синдромом Дауна та їх батьків)
2. www.edsa.info (Європейська Асоціація Даун Синдром)
3. www.downsyndrome.com.ua (Всеукраїнська благодійна організація Даун Синдром)

Online Information Sources

1. www.notabene.ru/down_syndrom (Down Syndrome Association – Society of Children and Adults with Down Syndrome and Their Parents)
2. www.edsa.info (European Down Syndrome Association)
3. www.downsyndrome.com.ua (Ukrainian Charitable Organization Down Syndrome)

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

Ірина Абакумова – аспірантка відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Вікторія Вінс – кандидатка психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри практичної психології, Університет Григорія Сковороди в Переяславі;

Ольга Вовченко – доктор психологічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Олександр Гущенко – аспірант II року навчання спеціальності 053 «Психологія», Університет Григорія Сковороди в Переяславі;

Еляна Данілавічюте – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу логопедії, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Марина Дігтенко – аспірантка, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Валентина Жук – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Тетяна Кисіль – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньою програмою «Практична психологія» кафедри практичної психології, Університет Григорія Сковороди в Переяславі;

Жанна Кондратюк – аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, директор Комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр» Вишгородської міської ради Київської області;

Богдан Куліш – аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Світлана Кульбіда – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Віра Литвинова – старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

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

Геннадій Міськов – аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Микола Мога – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара;

Любомир Мостовий – аспірант кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова;

Оксана Мякушко – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Грина Омельченко – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Юлія Поліщук – старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара;

Файна Попович – магістр факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка;

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

Ольга Рибак – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу української жестової мови, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Вікторія Слюсаренко – вчителька інформатики та фізики, КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» Дніпропетровської ОР»;

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

Оксана Таранченко – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Олена Чеботарьова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Володимир Шевченко – доктор педагогічних наук, професор кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка факультету спеціальної та інклюзивної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.