

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

ОСОБЛИВА ДИТИНА: навчання і виховання

НАУКОВИЙ, НАВЧАЛЬНИЙ, ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

№ 1 (117) СІЧЕНЬ–ЛЮТИЙ–БЕРЕЗЕНЬ 2025
ВИХОДИТЬ ЧОТИРИ РАЗИ НА РІК

Схвалено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол № 3 від 27.02.2025 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»)
Свідectvo 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

№ 1 (117) JANUARY–FEBRUARY–MARCH 2025
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 ПП, 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 Zasenkov, D.Sc. (Education), Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (NAES of Ukraine), the Adviser of the Director and the Honorary of the Director of Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Co-Editors

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

CONSULTING EDITORS

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

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

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

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

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

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

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

- Алла Душка.* Організація навчання дітей з РАС в інклюзивному класі
7–20
- Тетяна Кернякевич.* Про важливість соціалізації учнів із сенсорними порушеннями в початковій школі
20–32
- Юрій Крамчанінов.* Сучасні підходи до створення інклюзивного освітнього простору для дітей з розладами аутистичного спектру
32–44
- Віталій Литовченко.* До проблеми забезпечення інклюзивного підходу у медичних закладах вищої освіти
44–58
- Людмила Ніколенко.* Досвід організації інклюзивного навчання в закладах вищої освіти України
59–72
- Тетяна Скакодуб.* Аналіз модельних програм для школярів з порушеннями інтелектуального розвитку на предмет формування екологічної компетентності
72–97
- Олена Чеботарьова.* Нова українська школа: сучасний зміст та практики навчання учнів з особливими освітніми потребами
97–114

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

- Анастасія Іскрижицька, Людмила Котлова, Інна Бондар.* Особливості логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із дислалією
114–130

Людмила Михайлюк. Дидактичні ігри як засіб розвитку мовлення та літературних компетенцій у дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках української мови та літератури 130–142

Вікторія Міронова. Впровадження Денверської моделі раннього втручання в умови інклюзивної групи ЗДО 143–154

Ірина Омельченко, Вадим Кобильченко. Психолого-педагогічна технологія формування соціального інтелекту дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву 155–169

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

Андрій Гончарук. Диференційний аналіз мотиваційно-вольових чинників відповідального батьківства у вихованні дітей дошкільного віку 169–183

Оксана Романенко. Напрями просвітницької роботи з батьками дітей з особливими потребами на етапі включення в інклюзивний освітній простір 183–198

Наталія Савінова, Марія Берегова. Формування досвіду практичної інклюзії у студентів-логопедів 198–215

Наталія Сергєєва. Створення інтерактивних завдань на онлайн сервісах – можливість забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку дитини 216–227

ПЕРСОНАЛІЇ

В'ячеслав Засенко, Дар'я Супрун, Микола Супрун. Його ім'я – в когорті видатних сучасних учених-дефектологів України і світу

(Академіку В.М.Синьову – 85!)

228–232

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

232–236

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ

УДК 371.3: 376

Алла Душка,

доктор психологічних наук, професор кафедри психології

Мелітопольського державного педагогічного

університету імені Богдана Хмельницького

alla.dushka@msspu.edu.ua

orcid.org/0000-0003-0805-7813

Alla Dushka,

Doctor of Psychological Sciences,

Professor of the Department of Psychology

Melitopol State Pedagogical University

named after Bogdan Khmelnytsky

вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя,

Запорізька область, Україна, 69000,

st. Science Town, 59, Zaporizhzhia,

Zaporizhzhia region, Ukraine, 69000

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РАС В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

ORGANIZATION OF EDUCATION FOR CHILDREN WITH ASD IN AN INCLUSIVE CLASSROOM

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз розладів аутистичного спектра (РАС) і організації навчання дітей з РАС у інклюзивному класі.

Провідна ознака розладів аутистичного спектра (РАС) – недостатній розвиток навичок комунікації, соціальної взаємодії, або інакше – соціальної комунікації. Відповідно, всі прийоми, спрямовані на роботу з дітьми, зокрема в інклюзивному навчанні – як у шкільному, так і в дошкільному – має бути спрямовано на формування навичок спілкування, взаємодії між

дитиною з РАС та іншими дітьми. Інклюзивна освіта, з одного боку, допомагає дітям з особливими освітніми потребами (ООП) інтегруватися у соціальне середовище, сприяє формуванню у них необхідних соціальних навичок, з іншого – робить середовище більш чутливим і толерантним до таких дітей.

Проте для того, щоб інклюзія стала позитивним досвідом, мають бути забезпечені певні умови, які визначаються особливостями її нозології. В іншому випадку, інклюзія матиме формальний характер, коли дитина з ООП лише фізично присутня у школі, але не інтегрована соціально.

Питання інклюзії дітей з аутизмом ускладнюється їх труднощами у встановленні контакту з дорослими та однолітками, складністю адаптації до нових умов та засвоєння соціально прийнятних форм поведінки, нетиповими реакціями, що дезорганізують поведінку інших дітей. Ця категорія дітей з ООП вважається однією з найскладніших щодо ефективного «включення» у загальну систему освіти. Водночас навчання у загальноосвітній школі потрібне дітям з аутизмом, напевно, більше, ніж іншим категоріям дітей з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки воно може мати значний вплив на їх розвиток, зокрема, на підвищення рівня мовленнєвих та комунікативних навичок, навичок соціалізації та інтелектуального рівня.

Ключові слова: розлад аутистичного спектра (РАС), інклюзія, аутизм, освітній заклад, система освіти, інтеграція, спеціальна освіта.

Abstract. The article provides a theoretical analysis of autism spectrum disorders (ASD) and the organization of education of children with ASD in an inclusive class.

The leading sign of autism spectrum disorders (ASD) is the insufficient development of communication skills, social interaction, or in other words, social communication. Accordingly, all techniques aimed at working with children, in particular in inclusive education – both in school and preschool – should be aimed at developing communication skills, interaction between a child with ASD and other children. Inclusive education, on the one hand, helps children with special educational needs (SEN) to integrate into the social environment, contributes to the formation of the necessary social skills, and on the other hand, makes the environment more sensitive and tolerant to such children. However, in order for inclusion to become a positive experience, certain conditions must be provided, which are determined by the peculiarities of its nosology. Otherwise, inclusion will be formal, when a child with SEN is only physically present at school, but not socially integrated.

The issue of inclusion of children with autism is complicated by their difficulties in establishing contact with adults and peers, the difficulty of adapting to new conditions and assimilating socially acceptable forms of behavior, atypical reactions that disorganize the behavior of other children. At the same time, education in a secondary school is probably more necessary for children with autism than for other categories of children with psychophysical development disorders, since it can have a

significant impact on their development, in particular, on increasing the level of speech and communication skills, socialization skills and intellectual level.

Key words: autism spectrum disorder (ASD), inclusion, autism, educational institution, education system, integration, special education.

Актуальність дослідження. Поширення в Україні процесу інклюзії дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в освітні установи є не тільки відображенням часу, а і ще одним кроком до забезпечення повноцінної реалізації прав дітей на отримання доступної та якісної освіти.

Міністерством освіти і науки України розроблено Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та операційний план з її реалізації на 2024–2026 роки, а 7 червня 2024 року акт підтримано на засіданні КМУ.

Цей документ розглядає дуже важливі кроки для впровадження інклюзивного навчання в Україні:

- схвалити Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року;
- затвердити операційний план заходів з реалізації у 2024-2026 роках Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року;
- Міністерству освіти і науки разом з іншими зацікавленими центральними органами виконавчої влади розробити та подати Кабінетові Міністрів України до 1 листопада 2026 р. проєкт операційного плану заходів з реалізації Стратегії, схваленої цим розпорядженням, на 2027-2029 роки;
- міністерствам, іншим центральним органам виконавчої влади, обласним, Київській міській державній адміністрації (військовим адміністраціям) та органам місцевого самоврядування (за згодою), відповідальним за виконання операційного плану заходів, затвердженого цим розпорядженням, подавати щороку до 1 червня Міністерству освіти і науки інформацію про стан його виконання для її узагальнення та подання до 1 липня Кабінетові Міністрів України звіту про стан реалізації Стратегії, схваленої цим розпорядженням.

Станом на 2024 рік в областях та м. Києві створено 692 інклюзивно-ресурсних центри, які забезпечують право дітей з особливими освітніми потребами на дошкільну та загальну середню освіту (з них 46 інклюзивно-ресурсних центрів розміщуються на тимчасово окупованій території України).

Інклюзивно-ресурсні центри проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей, надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, а також здійснюють їх систематичну та кваліфіковану підтримку.

Незважаючи на значний прогрес протягом останніх років у забезпеченні інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами існують перешкоди для доступу таких осіб до освіти. За даними ЮНІСЕФ, діти з ООП залишаються однією з найбільш відсторонених та ізольованих груп і щоденно стикаються з перешкодами, зокрема, у доступі до освіти. Стигматизація та дискримінація, відсутність індивідуалізованих методик навчання, що орієнтовані на дитину, відсутність допоміжних засобів для навчання, недоступність навчальних матеріалів, фізична недоступність шкіл тощо становлять ті проблеми, з якими зіштовхуються діти з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна практика реалізує доступ до отримання освіти в загальноосвітньому закладі за місцем проживання та створення необхідних умов для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Вибір навчального середовища для дитини з РАС є одним з найважчих питань для батьків та фахівців – від нього значною мірою залежатиме розвиток дитини, її майбутнє. Але на це питання, так само, як і на інші, немає однозначних відповідей чи «найкращих варіантів» – існує спектр можливостей, кожен з яких має свої переваги та недоліки. Вибір оптимального навчального середовища великою мірою залежатиме як від тих можливостей, які створено в суспільстві, так і від індивідуальних особливостей дитини, рівня її інтелектуального розвитку, важкості вираження симптомів аутизму.

Включення дітей з аутизмом в масову освітню систему в дошкільному і в шкільному віці може мати значний вплив на їх розвиток, зокрема, на підвищення рівня мовних і комунікативних навичок, навичок соціалізації та інтелектуального рівня. Більшість експертів вважають інклюзію цивільним правом,

відповідальним за формування відповідного соціального розвитку, але для того, щоб інклюзія і навчання в середовищі нормотипових однолітків були успішними, багатьом дітям з РАС потрібна спеціалізована допомога [10].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій свідчить про те, що останніми десятиліттями Україна продемонструвала значні досягнення в запровадженні інклюзивної освіти, це відображено в державних нормативних документах: Конституції України, Законі України «Про освіту», Законі України «Про охорону дитинства», Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні, різноманітних постановах Кабінету Міністрів України, наказах Міністерства науки і освіти України та ін. До завдань реалізації цих нормативно-правових документів (у сфері інклюзивної освіти) належить: забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей, що потребують додаткової освітньої підтримки; розширення мережі інклюзивних закладів освіти, деінституціалізація, індивідуалізація й диференціація освітнього процесу, створення команд психолого-педагогічної підтримки та супроводу дітей, котрі потребують додаткової освітньої підтримки в освітньому середовищі, та багато інших, вирішення яких сприятиме позитивним змінам на всіх рівнях освіти. Пріоритетного значення дослідженню розвитку і впровадження інклюзивної освіти надають у своїх працях Колупаєва А. А., Компанець Н. М., Таранченко О. М., Коваль-Бардаш Л. В., Ярмола Н. А. та інші.

У своїх роботах науковці актуалізували різнобічні аспекти проблеми інклюзивної освіти, здійснили ґрунтовний аналіз стану впровадження інклюзивного навчання в Україні та за її межами. Пильна увага наукової спільноти до проблеми впровадження інклюзивної освіти свідчить про недостатню розробленість механізмів введення таких змін.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз організації навчання дітей з РАС в інклюзивному класі.

Методи дослідження – для досягнення мети було використано аналіз, порівняння та систематизацію сучасних науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел з теми статті.

Результати дослідження. Ключовою рисою РАС є наявність проблем із формуванням соціальних стосунків. Зазвичай РАС діагностується у віці від 2,5 до 4 років. Однак останнім часом спеціалістам вдається встановити його й раніше, рідко до 18 місяців. 20–30% дітей із РАС майже нормально розвиваються до 2,5 років, лише спостерігається уповільнене опанування мовлення, дещо гірші соціальні здібності. Хоча кожна дитина з РАС унікальна, окремі характеристики вважаються надзвичайно істотними під час діагностування. Вони підпадають під чотири основні категорії:

- комунікаційні характеристики;
- характеристики соціальної взаємодії;
- характеристики незвичайної/проблемної поведінки;
- навчальні характеристики.

До інших характеристик належать:

- незвичайні моделі запам'ятовування;
- незвичайні реакції на сенсорні стимули;
- тривожність.

Зазвичай РАС діагностують за результатами перевірки наявності зразків певної поведінки:

- якісне порушення соціальної взаємодії – це такі симптоми як ігнорування інших, небажання або слабе бажання пошуку комфорту в стресових ситуаціях, відсутні або порушені імітаційні вміння, обмежені соціальні ігри, труднощі з налагодженням дружніх стосунків з однолітками;

- якісне порушення словесної та невербальної комунікації, а також діяльності із застосуванням уяви.

Це такі симптоми як: обмежена словесна та жестова комунікація, обмежене встановлення зорового контакту, відсутні або дуже нечасті ігри, де дитина має виконувати чи імітувати певні ролі. Якщо дитина говорить, то частіше вона повторює слова чи фрази інших людей (ехолалія), часто вживає одне й те саме слово або фразу/речення, що зовсім не стосуються конкретної ситуації. Можуть спостерігатися проблеми зі швидкістю або мелодикою (інтонацією) мовлення, а також труднощі підтримання розмови [8].

Обмежений набір дій та інтересів – це такі симптоми як: стереотипні повторювані рухи тіла (хитання головою, клацання пальцями, плескання руками), проблеми із пристосуванням до змін у розкладі дня, дуже обмежений спектр інтересів, ігри лише з конкретними іграшками, виконання тільки певних дій чи розмови на обмежені теми.

Треба звернути увагу на те, що й досі єдиного критерію виявлення РАС немає, і не визначено, які із симптомів важливіші для його діагностування. Кожна дитина з РАС відрізняється від іншої дитини з таким самим розладом.

Деякі діти з РАС мають хороші здобутки з певних предметів або в діяльності із залученням візуальних і просторових навичок. Вони можуть навчатися у звичайних класах із наданням певної підтримки. В інших дітей спостерігаються значні труднощі у навчанні й поведінковій сфері. Вони потребуватимуть значної підтримки та навчання за спеціальною програмою.

Незалежно від рівня здібностей дитини насамперед необхідно виявити соціальні та комунікативні труднощі і спрямувати зусилля на мінімізацію та подолання цих труднощів.

У дітей з РАС спостерігаються якісні відмінності соціальної взаємодії, часто їм складно налагоджувати й підтримувати стосунки. У них помітне обмеження соціальної взаємодії або дуже прямий спосіб взаємодії з оточуючими. Такі проблеми свідчать не про відсутність інтересу чи небажання взаємодіяти з іншими, а про нездатність диференціювати соціальну інформацію із соціальної взаємодії та застосовувати відповідні комунікативні навички для реакції на оточення. Розуміння соціальних ситуацій потребує обробки мовлення і невербальної комунікації, що в дітей з РАС часто недорозвинено. Діти можуть не помічати соціально важливі нюанси (наприклад, тон голосу, вираз обличчя тощо). Їм зазвичай складно застосовувати невербальну поведінку і жести в соціальній взаємодії (наприклад, зоровий контакт), а також розуміти невербальну поведінку інших людей. Також їм може бути складно зрозуміти свої власні переконання, бажання, наміри, знання та сприйняття, можуть спостерігатися труднощі розуміння зв'язків між діями та настроєм людини.

Соціальну взаємодію дитини з РАС можна розділити на три підтипи:

1. відсторонення – дитина не демонструє помітного інтересу або бажання взаємодіяти з іншими людьми, крім випадків, коли їй потрібно задовольнити власні базові потреби; під час занадто близького знаходження інших людей такі діти можуть дуже хвилюватися, а також відмовлятися від небажаних фізичних і соціальних контактів;

2. пасивність – дитина не ініціює соціальні стосунки, але сприймає запрошення від інших;

3. активність – дитина намагається розпочати спілкування, але робить це незвичайно, часто неприйнятним способом. Діти з РАС можуть демонструвати соціальну поведінку, що підпадає більше ніж під один підтип [7].

Під час організації навчання дітей з РАС в інклюзивному класі цілі й заходи має бути ретельно сплановано й узгоджено між освітнім закладом, сім'єю та спеціалістами. Батьки та фахівці мають розробити конкретні цілі й зосередитися на вміннях і навичках, необхідних учневі для щоденного застосування в діяльності (функціональні навички).

Щоденні дії й розклад мають бути передбачувані й незмінні. Дитина з РАС навчається й залучається до щоденних дій активніше, коли вони значущі для учня. Якщо потрібно змінити щоденні дії, важливо до цього підготувати дитину, щоб уникнути непорозуміння, що може призвести до порушення поведінки. Інколи таким учням складно навчатися в невідповідному середовищі, тому важливо звернути увагу на різні види діяльності, що їх можна застосовувати в різний період дня.

У будь-якій діяльності під час навчання необхідно спиратися на сильні сторони учня. У дітей з РАС зазвичай сильними сторонами є відносно хороша пам'ять, навички конструювання (складання пазлів, будівництва з кубиків тощо), добрі зорові й просторові навички (упізнавання малюнків, графіків, робота з комп'ютером тощо). Ці сильні сторони потрібно використовувати, щоб допомогти дитині зрозуміти щоденні дії (використання піктограм, календарів, фотографій для демонстрації поступових кроків певної діяльності тощо).

У роботі з дітьми з РАС зосереджуються на розвитку мови, мовлення, комунікації, соціальних навичок. Якщо в учнів не розвивається комунікативне

мовлення, в інклюзивному класі необхідно використовувати засоби альтернативних комунікативних систем, наприклад, мову знаків чи комп'ютер. Можна запобігти багатьом проблемам, якщо розвивати в дітей комунікативні навички.

Для всіх дітей, і особливо старших, треба створювати можливості для навчання й тренування соціальних і комунікативних навичок у громадських закладах (наприклад, у магазинах, транспорті тощо).

Необхідно підвищувати самоповагу у дитини з РАС та соціальний контроль, заохочуючи до позитивної та дружньої взаємодії, використовуючи соціальне схвалення, надання можливостей для вибору і прийняття рішень, застосування позитивних підходів до управління складною поведінкою, коли вона має місце.

Нестійкі когнітивні навички по-різному формують сильні та слабкі сторони дитини з РАС у навчанні, соціальній взаємодії й поведінці. Зазвичай когнітивні вміння формуються нерівномірно. Навчальні програми треба створювати на основі унікального (для кожної дитини) поєднання сильних і слабких сторін. Може також виникати необхідність у постійному оновленні/адаптації програм, щоб вони відповідали потребам учня.

У багатьох дітей з РАС виникають проблеми з розвитком уваги й мовлення, з формуванням понять, проблеми із запам'ятовуванням складної інформації. Ці ознаки в поєднанні з особистим баченням візуальної орієнтації таких учнів свідчать про те, що до процесу навчання треба обов'язково вводити унаочнення.

Для підвищення успішності часом може знадобитися адаптація робочих матеріалів у інклюзивному класі, наприклад – папір з накресленими лініями, що визначає рамки написання і допомагає учням писати.

Учням з особливостями моторної координації краще використовувати комп'ютер для виконання письмових завдань. Деяких дітей відволікає другорядна інформація (наприклад, номери сторінок, лінії, малюнки тощо). Для них доречно видалити зайву інформацію (наприклад, давати тексти, завдання на окремих аркушах).

Учням з РАС потрібно більше часу для обробки вербальної інформації та надання відповіді. Ці труднощі часто ускладнюються затримкою розвитку

моторної координації. Під час введення нових понять або розв'язання відносно складних завдань варто давати учням більш короткі, стислі варіанти завдання. Наприклад, якщо завдання для всього класу складається з 10 виразів, то для учнів з РАС достатньо 5. Коли учні демонструватимуть успіхи, обсяг завдань можна поступово збільшувати, щоб із часом учні з РАС виконували такий самий обсяг роботи, як і їхні ровесники.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Навчально-виховний процес для дитини з аутизмом має супроводжуватися таким самим за значущістю корекційно-розвивальним процесом. Так як аутизм є первазивним (загальним, наскрізним) розладом розвитку, у дітей з РАС порушено базові структури і на фізичному рівні (тонічна регуляція), і в соціально-емоційній сфері (базове почуття безпеки та довіри), і в пізнавальному розвитку (чуттєвий досвід). Гармонізація психофізіологічного статусу дитини з РАС, набуття нею сенсомоторної цілісності, становлення довірливих стосунків з іншими людьми є передумовами її соціального і пізнавального розвитку. Отже, продумана, системна і узгоджена між фахівцями і батьками робота у напрямі становлення базових структур психічного розвитку дитини з РАС як внутрішнього ресурсу її освітнього процесу, разом з ресурсами середовища (предметно-просторовими, організаційно-смысловими та соціально-психологічними), уможлиблюють її оптимальний розвиток та долучення до якісної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Організація інклюзивного навчання в умовах кризових викликів: Навчально-методичний посібник* / Ярмола Н.А., Лапін А.В., Квітка Н.О., Коваль-Бардаш Л.В. (2023). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ.
2. Колупаєва, А.А., & Таранченко, О.М. (2023). *Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»)*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ.
3. Компанець, Н.М. (2023). *Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери: Навчально-методичний посібник*. Київ: Актуальна освіта. 120 с. ISBN 966-8663-276

4. *Організація інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти: навчально-методичний комплект* / Ярмола Н.А., Лапін А.В., Квітка Н.О., Коваль-Бардаш Л.В. (2023). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ.
5. *Нова українська школа: поради для вчителя* / під заг. ред. Бібік Н. М. (2017). Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». 206 с.
6. *Освіта аутистів: від міфу до реальності: навч.-наоч. посіб.* / укладач: Тетяна Скрипник. (2014). Київ: Гнозис. 24 с.
7. Підготовка освітнього середовища до інклюзивного процесу у закладах загальної середньої освіти. Скрипник Т. В. (2020). Освітологічний дискус, 28 (1). с. 118–130. ISSN 2312-5829
8. Почкун, Ю. (2016). Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр.: Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ. Вип. 32(2). С. 78–83.
9. Проблеми сучасного кадрового забезпечення інклюзивного навчання в Україні. Мартинчук О. В., Скрипник Т. В., Федоренко О.Ф. та ін. (2024). *Суспільство та національні інтереси* (4 (4)). с. 485-497. ISSN 3041-1572
10. Скрипник, Т.В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом : дис. д-ра психол.наук : 19.00.08 / Скрипник Тетяна Вікторівна ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. К., 2010. – 385 с.
11. Таранченко, О.М., & Найда, Ю.М. (2012). *Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчальний курс та методичний посібник* / за заг. ред. Колупасової А. А. Київ: А.С.К. 124 с.
12. Rybchenko, L.K. (2015). Inclusive education of children with autism in the general education system / L.K. Rybchenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.– KamyanetsPodilsky: Medobory-2006. P. 261–270.

REFERENCES

1. *Organizatsiia inkluzyvnoho navchannia v umovakh kryzovykh vyklykiv: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Organization of inclusive education in times of crisis: Teaching and methodological manual] / Yarmola N.A., Lapin A.V., Kvitka N.O., Koval-Bardash L.V. (2023). Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Kolupaeva, A.A., & Taranchenko, O.M. (2023). *Inkluziia: pokrokovu dlia pedahohiv: Navchalno-metodychnyi posibnyk (Seriia «Inkluzyvna osvita»)* [Inclusion: Step by Step for Teachers: A Teaching and Methodological Guide (Inclusive Education Series)]. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Kompanets, N.M. (2023). *Psykhologopedahohichniy suprovid ditei z porushenniamy emotsiino-volovoi sfery: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Psychological and pedagogical support for children with emotional and volitional disorders: Educational and methodological manual]. Kyiv: Aktualna osvita. 120 s. ISBN 966-8663-276 [in Ukrainian].
4. *Organizatsiia inkluzyvnoho osvitnoho seredovyscha v zakladyakh doshkilnoi osvity: Navchalno-metodychnyi komplet* [Organization of an inclusive educational environment in preschool institutions: educational and methodological kit] / Yarmola N.A., Lapin A.V., Kvitka N.O., Koval-Bardash L.V. (2023). Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian].
5. *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian School: A Teacher's Guide] / pid zah. red. Bibik N.M. (2017). Kyiv: TOV «Vydavnychiy dim Pleiady». 206 s. [in Ukrainian].
6. *Osvita autystiv: vid mifu do realnosti: Navchalno-naochnyi posib.* [Education of autistic people: from myth to reality: teaching-learning tool.] / Ukladach: Tetiana Skrypnyk. (2014). Kyiv: Hnozis. 24 s. [in Ukrainian].
7. *Pidhotovka osvitnoho seredovyscha do inkluzyvnoho protsesu u zakladyakh zahalnoi serednoi osvity* [Preparing the educational environment for an inclusive process in secondary education institutions]. Skrypnyk T.V. (2020). *Osvitohichnyi dyskus*, 28 (1). S. 118-130. ISSN 2312-5829 [in Ukrainian].
8. Pochkun, Yu. (2016). *Vyvchennia dosvidu zastosuvannia novitnikh korektsiinykh tekhnolohii u roboti z autystychnymy ditmy* [Studying the experience of using the latest correctional technologies in working with autistic children]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova: zb. nauk. pr.: Seriia 19, Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*. Kyiv. Vyp. 32(2). S. 78–83. [in Ukrainian].
9. *Problemy suchasnoho kadrovoho zabezpechennia inkluzyvnoho navchannia v Ukraini* [Problems of modern staffing of inclusive education in Ukraine]. Martynchuk O.V., Skrypnyk T.V., Fedorenko O.F. ta in. (2024). *Suspilstvo ta natsionalni interesy* (4 (4)). S. 485-497. ISSN 3041-1572 [in Ukrainian].
10. Skrypnyk, T.V. (2010). *Systemno-fenomenolohichniy pidkhid do diahnostryky ta korektsii rozvytku ditei z autyzmom* [Systemic-phenomenological approach to diagnosis and correction of the development of children with autism]: Dys. d-ra psykhol. nauk: 19.00.08 / Skrypnyk Tetiana Viktorivna; Instytut spets. pedahohiky NAPN Ukrainy. Kyiv. 385 s. [in Ukrainian].

11. Taranchenko, O.M., & Naida, Yu.M. (2012). *Dyferentsiirovane vykladannia v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi: Navchalnyi kurs ta metodychnyi posibnyk* [Differentiated teaching in an inclusive educational institution: training course and methodological manual]/ Za zah. red. Kolupaevoy A.A. Kyiv: A.S.K. 124 s. [in Ukrainian].

12. Rybchenko, L.K. (2015). Inclusive education of children with autism in the general education system / L.K. Rybchenko // Actual Problems of the Correctional Education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohlenko National University / Edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. Issue 5. Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006. P. 261–270. [in English].

УДК: 376-056

Тетяна Кернякевич,

викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

t.kerniakevych@kubg.edu.ua

ORCID ID: 0000-0003-0545-9470

Tetiana Kerniakevich,

teacher of the Department of Special and Inclusive Education

Faculty of Psychology, Social Work and Special Education

Kyiv Metropolitan University named after Boris Grinchenko

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,

м. Київ, Україна

м. Київ, бульв. І. Шамо, 18/2

Deputy Dean on Academic Affairs,

Faculty of Psychology, Social Work and Special Education,

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

18/2 Ihor Shamo Blvd, Kyiv, Ukraine

ПРО ВАЖЛИВІСТЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ІЗ СЕНСОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

ON THE IMPORTANCE OF SOCIALISATION OF STUDENTS WITH SENSORY IMPAIRMENTS IN PRIMARY SCHOOL

Анотація. У статті розглянуто важливість соціалізації та інтегрування дітей із сенсорними порушеннями в закладах загальної середньої освіти. На основі вивчення наукової літератури, нормативних документів та результатів вітчизняних досліджень було сформовано уявлення про актуальний стан та перспективи розвитку системи підтримки дітей даної категорії. Автор аналізує методи, що сприяють ефективній інклюзії та навчальним досягненням дітей з особливими потребами. Акцентується увага на специфіці порушень слуху та порушень зору, важливості використання характерних методів саме для дітей такої категорії. Зосереджується увага на деяких рекомендаціях науковців сучасності щодо успішної соціалізації саме в початковій школі. Розглядаються різні стратегії, які допоможуть цим дітям розвивати соціальні навички та взаємодіяти з однолітками. Виокремлюються перспективні напрями для подальших наукових пошуків.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, соціалізація, інтегрування, діти з порушеннями сенсорного розвитку, порушення слуху, порушення зору, інклюзивне навчання.

Abstract. This article examines the importance of socialization and integration of children with sensory impairments in general secondary education institutions. Based on the study of scientific literature, regulatory documents, and the results of domestic research, an understanding of the current state and prospects for the development of the support system for children in this category was formed. The author analyze methods that promote effective inclusion and educational achievements of children with special needs. Attention is focused on the specifics of hearing and vision impairments, and the importance of using specific methods for children in this category. Emphasis is placed on some recommendations by contemporary scientists regarding successful socialization in primary school. Various strategies are considered that will help these children develop social skills and interact with peers. Promising directions for further scientific research are highlighted.

Key words: children with special educational needs, socialization, integration, children with sensory impairments, hearing impairments, visual impairments, inclusive education.

Актуальність дослідження. Важко переоцінити травматичний вплив війни на підростаюче покоління. Наразі Україна переживає непрості часи, що

зумовлює виникнення актуальних питань в освіті, зокрема, в освіті осіб з особливими потребами.

Інклюзивна освітня парадигма передбачає надання кожній дитині можливості сформувати власну академічну та соціальну компетентність у належно організованому освітньому середовищі, а в подальшому реалізувати її на практиці, інтегруючись у широкий соціум. Це надзвичайно важливо, оскільки освітнє середовище упродовж тривалого періоду є важливим осередком життєдіяльності, де у дітей з особливими потребами формуються та розвиваються базові вміння й навички, необхідні для оптимального залучення в існуючі соціальні умови (О. Таранченко, 2021).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами висвітлено у наукових працях вітчизняних вчених (В. Кобильченко, С. Литовченко, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, М. Супрун, І. Татьянчикова, О. Чеботарьова, В. Шевченко, Н. Ярмола та ін.). Соціалізація – це двобічний процес: з одного боку, це безпосереднє засвоєння особистістю соціального досвіду, а з другого – активне відтворення нею суспільних відносин. Успішна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), на думку сучасних науковців (В. Бондар, Т. Лях, А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Мартинчук, М. Супрун, О. Таранченко, І. Татьянчикова, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.), – це динамічний процес, результат комплексної роботи, яка потребує постійного оновлення знань, адаптації методик роботи з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. Ефективна соціалізація неможлива без тісної співпраці між родиною, закладами освіти (шкільних та позашкільних), іншими соціальними інституціями. Саме комплексний, міждисциплінарний підхід є ключовим фактором у соціалізації та інтегруванні дітей з ООП.

У молодшому шкільному віці цей процес особливо важливий, адже саме в ньому закладаються основи соціальних навичок та формується особистість дитини. Оскільки і психіка дитини є найбільш пластичною, що сприяє легшому засвоєнню нових соціальних навичок на цьому етапі життя. І. Татьянчикова зазначає, що у процесі здійснення соціально-реабілітаційної роботи необхідно

звертати увагу на психологічний клімат сім'ї дитини, її сімейне виховання, умови розвитку поза сім'єю (дитячий садок, школа, вулиця, друзі тощо), контакти з однолітками. Провідним визначається особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання дітей [8].

У минулому столітті відомий педагог Василь Олександрович Сухомлинський розглядає соціалізацію здебільшого як процес залучення особистості до суспільного життя, спрямований на її розвиток у взаємодії з навколишнім світом. Вважає, що соціалізація – це не пасивний процес, а активне дослідження дитиною навколишнього світу та встановлення свого місця в ньому.

Василь Олександрович розглядав соціалізацію як активний процес залучення особистості до суспільних взаємин, що сприяє її всебічному розвитку. Його погляди і тепер є актуальними та можуть ефективно використовуватись у процесі освіти та вихованні дітей з ООП [1].

О. Хохліна, український психолог, виділяє три фази розвитку особистості: адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію. Кожна з них виступає як момент становлення особистості в її найважливіших проявах і якостях – це своєрідні мікроцикли її розвитку [9].

Водночас етапи розвитку особистості збігаються зі стадіями (етапами) процесу соціалізації. Отже, згідно з поглядами деяких авторів (О. Глоба, В. Засенко, А. Кравченко, І. Татьянчикова, О. Хохліна та ін.), саме проходження стадій соціалізації особистістю розглядається як умова її становлення.

Соціалізація особистості передбачає не лише ефективну адаптацію в суспільстві, а й здатність до певного протистояння суспільним обмеженням, що можуть перешкоджати саморозвитку, самореалізації та самовизначенню. Тобто важливою складовою соціалізації є процес пристосування особистості до соціального середовища, її адаптація до нього [3].

Зважаючи на це зарубіжні науковці (Лупарт, Вебер, Лорман, Харві, Гетцельс і Джексон, Аргал, Картледж і Мілбурн та інші) та дедалі більше українських дослідників (А. Колупаєва, В. Кобильченко, Т. Скрипник, Т. Сак, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.) зосереджують увагу на створенні в інклюзивному закладі належного середовища для дітей з особливими потребами,

наголошуючи на необхідності опори на найближчий мікросоціум, який є важливим чинником інтеріоризації заданих у спільноті норм і правил.

Натомість на практиці у вітчизняних інклюзивних освітніх закладах спостерігається дещо формальний підхід до процесу соціального інтегрування дитини з особливими потребами і більша зосередженість на необхідності засвоєння визначених академічних стандартів, адже усталеним є бачення, що у випадку недостатнього опанування первинних навчальних вмінь і навичок дитина з особливими потребами вимушено опиняється в ситуації, що тяжіє до соціальної ізоляції. Відтак наразі в інклюзивних закладах України поки спостерігається низький рівень пристосованості середовища до особливих потреб таких дітей, що не дає їм змогу активно функціонувати в соціумі та конструктивно використовувати весь спектр взаємодії з найближчим життєвим простором. Проблему ускладнює те, що багато сімей, які виховують дітей з особливими потребами, відчують страх і тривогу щодо майбутнього своїх дітей. Часто вони залишаються наодинці зі своїми проблемами, що може призвести до негативних наслідків. Сім'ї, які виховують дітей з особливими потребами, потребують комплексної підтримки з боку держави, освітніх закладів та громадськості.

У кожному суспільстві є люди, яким потрібна додаткова підтримка задля того, щоб вони брали активну участь у житті суспільства. «Участь» визначається як «залучення особистості в життєву ситуацію» і представляє соціальну перспективу функціонування. Соціальне оточення залишається значущим фактором протягом усього періоду розвитку, але характер і складність, ступінь впливу оточення змінюються. Школа є не лише закладом освіти, а й школою підготовки дітей до реального життя. Саме в початковій школі формуються перші спроби комунікації в соціумі, в малій групі (клас), у великій групі (загальношкільний склад учнів).

Науковець Т. Петровська підкреслює: через те, що провідною діяльністю в молодших школярів є навчання, учителю важливо виробити адекватну самооцінку у своїх учнів. Серед учительських завдань украй необхідне формування в дітей:

- стійкого позитивного ставлення до навчання;
- навичок самостійної навчальної діяльності;
- адекватної самооцінки.

Необхідно зрозуміти вагомість позитивної оцінки та похвали вчителя [6].

Для успішної модернізації освіти дітей із сенсорними порушеннями необхідно діяти за кількома напрямками. Важливо не тільки забезпечити доступ до освіти, а й створити умови для повноцінного розвитку кожної дитини в класі. Учителі, які працюють із цими учнями, мають розуміти природу труднощів конкретного учня, щоб дібрати відповідні пристосовані підходи для їх усунення. Їм потрібна базова інформація в чотирьох аспектах: загальне уявлення щодо порушень; ознаки можливих проблем, пов'язаних із порушенням; типові ознаки учнів із сенсорними порушеннями; конкретні пристосування для задоволення потреб учня [2].

Метою статті є висвітлення актуальних питань та методичних рекомендацій щодо соціалізації учнів із порушеннями сенсорного розвитку в умовах інклюзивного навчання у початковій ланці школи.

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

Результати дослідження. Школа має стати для дітей з особливими потребами не лише місцем здобуття знань, а й платформою для розвитку соціальних навичок, необхідних для успішної адаптації в суспільстві. А відтак потрібно спрямувати увагу на формування особистості, розвиток соціальних та життєво необхідних навичок, таких як співпраця та спілкування, які є основою для успішного навчання дитини. Здатність розуміти навчальний матеріал, працювати в команді та будувати міцні стосунки з однолітками – все це позитивно впливає на емоційний стан дитини та її загальний розвиток.

Важливим у роботі з дітьми з ООП формувати соціальну дієздатність. Ключовими елементами соціальної дієздатності, за О. Таранченко (2023), є:

- соціальні навички (зокрема, специфічні навички поведінки, що уможливають належне функціонування особи в соціумі);

- комунікація та прийняття ролі (як от способи вираження власних думок і почуттів та здатність розуміти ідеї й почуття інших людей);

- соціальне пізнання (до прикладу, як індивіди думають про себе та інших, як добре вони ухвалюють рішення та розв’язують проблеми соціального характеру);

- соціальні контексти (зокрема, ситуації специфічного й загального характеру, в яких проявляється соціальна поведінка);

- соціальні цілі (йдеться про низку бажаних результатів, яких передбачається досягти через соціальну поведінку, шляхом налагодження дружніх стосунків, гри з іншими, приєднання до певної групи та уникнення конфлікту тощо);

- когнітивно-афективні якості (соціальна дієздатність залежить від думки дітей про себе, і про те, як вони можуть контролювати власне оточення. Найважливішими афективними якостями в структурі (обмеженої) соціальної дієздатності є локус контролю, набута безпорадність та Я-концепція).

Однак інтегрування дітей з порушеннями слуху в заклади загальної освіти досі залишається суперечливим питанням. Багато нечуючих людей, громадських організацій з відстоювання їхніх інтересів та деяких спеціалістів, які працюють із нечуючими учнями (Родда, Грув і Фінч / Rodda, Grove, and Finch, 1986), відкидають такий підхід і вбачають мало користі для глухих учнів в умовах сучасного інклюзивного закладу освіти. Це питання пов’язане з особливою культурою нечуючих людей, а також зі способом комунікації й двомовного навчання.

Коли йдеться про порушення зору, то мається на увазі втрата зору, навіть і у випадках, коли особа носить лінзи. Природа втрати зору і її рівень значно відрізняються в різних дітей, тому для ефективного навчання кожен з учнів може потребувати індивідуальних адаптацій, навчальних матеріалів і диференційованого викладання. Інклюзивне навчання для дітей з порушеннями зору – найбільш прийнятна форма навчання.

Діти із даною категорією порушень усе більше з’являються у закладах загальної середньої освіти. Наявність лише однієї такої дитини в класі вже

потребує особливої уваги вчителя, внесення різноманітних змін у перебіг навчального процесу в класі та застосування відповідних підходів.

Діти з порушеннями слуху, порушеннями зору стикаються з комплексом бар'єрів, які ускладнюють їхнє навчання. Для розвитку міжособистісних навичок та повноцінної соціалізації необхідно формувати у дітей соціальну дієздатність нарівні з базовими академічними вміннями. Це потребує тривалої, систематичної роботи та спільних зусиль усієї команди, до якої входять вчителі, фахівці, учні та їхні батьки. Завдяки сучасним технологіям та інноваційним підходам ми можемо значно зменшити вплив цих бар'єрів та забезпечити рівні можливості для всіх дітей [7].

У створенні цієї освітньої стратегії важливо враховувати потреби та очікування учнів з порушеннями зору. Навчання в закладі загальної освіти не обмежується рівним доступом до якісної освіти, але також забезпечує кращі можливості для формування соціальної взаємодії з однолітками, дорослими, громадою та світом, частиною якого вони повинні стати в майбутньому. Це дає можливість рости, розвиватися, виявляти свої таланти, реалізовувати інтереси, дискутувати, набувати досвід, розробляти цілі та проєкти, мріяти та прагнути.

Для успішної реалізації освітнього шляху учневі необхідно:

- почуватися комфортно та безпечно у класі та школі, під час уроків, прогулянок та екскурсій;
- працювати з людьми, які розуміють наслідки зорового порушення для навчальних можливостей;
- отримувати відповідні навчальні ресурси, технології, матеріали та адаптивне обладнання для ефективного навчання;
- розвивати позитивну самооцінку, отримуючи щоденні можливості для успіху.

Порушення зору призводить до значних труднощів у навчанні, таких як: обмеження можливості для пізнання світу через відчуття, ускладнення у розвитку мови та мислення, проблеми з соціалізацією, а також обмежена самостійність у повсякденному житті.

Успішність навчання залежатиме і від самого учня, і від його розуміння, що він має такі самі права та обов'язки, як і інші учні, а також від очікувань належної поведінки, старанності, комунікації, самостійності та відповідальності.

Адаптація дитини з порушенням зору до нового освітнього середовища супроводжується значними труднощами як для самої дитини, так і для інших учнів класу та вчителя. Полегшити цей процес можуть підготовчі заходи, виконані командою підтримки, та дотримання основних рекомендацій щодо індивідуальної стратегії підтримки, розроблених на основі результатів оцінювання [4].

Діти з порушеннями слуху, як і інші учні з особливими освітніми потребами, отримують додаткову постійну або тимчасову підтримку, яка може варіюватися за своєю природою та обсягом. Учні цієї категорії можуть потребувати допомоги різних спеціалістів. Ключовими умовами для забезпечення якісного інклюзивного навчання дітей з порушенням слуху є, передусім, надання необхідних корекційно-розвивальних послуг. Ці послуги можуть надаватися через індивідуальні та групові заняття, які проводять як штатні працівники закладу, так і запрошені фахівці зі спеціальних освітніх закладів (дошкільних установ, спеціальних шкіл, навчально-реабілітаційних центрів) на основі цивільно-правових договорів (за сумісництвом або на умовах погодинної оплати праці) за рахунок коштів державної субвенції.

Педагог, який працює з дітьми з порушенням слуху, під час планування враховує особливості попередньої підготовки учнів, специфіку засвоєння матеріалу, потреби дітей та вплив можливих труднощів на швидкість і якість навчання. Відповідно до цього визначаються віддалені та найближчі цілі, очікувані академічні та соціальні навички дітей, а також освітні та корекційно-розвивальні завдання. Календарно-тематичні плани можуть коригуватися у будь-який момент за необхідності.

Якщо результати оцінювання свідчать про низький рівень навчальних досягнень чи несформованість компетенцій учнів, учитель має переглянути і скорегувати:

- стратегії викладання;

- методи і прийоми навчання;
- форми організації навчання;
- розподіл часу на пояснення й закріплення матеріалу;
- зміст та очікувані результати навчання;
- планування уроків.

Кожна дитина з порушенням слуху, зокрема і та, чії слухові можливості було скориговано за допомогою слухового апарата або імпланта, потребує професійної допомоги сурдопедагога та систематичного цілеспрямованого впливу на пізнавальний і слухомовленнєвий розвиток з боку важливих дорослих (батьків або опікунів) та найближчого оточення [5].

Для того, щоб дітям із сенсорними порушеннями було комфортно в закладі загальної освіти, має злагоджено працювати Команда супроводу, яка суворо дотримується принципів та завдань своєї діяльності. Спільна робота та безперервна комунікація членів команди під час оцінки потреб дитини, розробки індивідуальної навчальної програми та планування освітнього маршруту створюють фундамент для подальшого навчання, а також сприяють соціальному, емоційному, комунікативному та освітньому розвитку.

Принципами діяльності Команди супроводу є: повага та опора на позитивні якості дитини з особливими освітніми потребами. Всебічне вивчення особистості дитини, організація ефективної допомоги і психолого-педагогічної підтримки, відстеження динаміки її розвитку з метою успішного навчання і подальшої соціальної адаптації. Конфіденційність та дотримання етичних принципів учасниками Команди супроводу. Командний підхід – усі члени команди супроводу беруть участь в оцінці можливостей і потреб дитини та приймають колективне рішення про цілі, завдання, зміст навчання, застосування адаптацій, модифікацій навчального матеріалу та додаткових засобів підтримки. Активна співпраця з батьками дитини з ООП, залучення їх до участі в супроводі дитини в освітньому процесі та розробці Індивідуальної програми розвитку.

Завданнями Команди супроводу є: розробка індивідуальної програми розвитку для кожної дитини з ООП; визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг; надання методичної підтримки

педагогічним працівникам; консультативна робота з батьками; проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогічних працівників, батьків і дітей з метою недопущення порушення прав дитини, формування дружнього ставлення до дітей з ООП; захист прав осіб з ООП.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, соціалізація дітей з особливими освітніми потребами у початковій школі є надзвичайно важливим процесом, який має фундаментальне значення для їхнього подальшого життя. Вона сприяє формуванню інклюзивного суспільства, де кожна дитина має рівні можливості для розвитку та самореалізації. Це складний процес, що потребує злагоджених зусиль усіх учасників навчання. Надання підтримки та адаптаційних засобів, які допомагають їм повноцінно розвиватися та інтегруватися в суспільство. Ці засоби можуть бути як технічними, так і педагогічними, і їх вибір залежить від конкретних потреб дитини. Створення сприятливого середовища є ключовим для забезпечення успішної соціалізації та розвитку дітей з сенсорними порушеннями. Адаптація дітей з порушеннями слуху та зору – це складне, але досяжне завдання. За допомогою сучасних технологій, спеціальних методик та комплексної підтримки можна забезпечити повноцінний розвиток та соціальне інтегрування таких дітей. Забезпечення справжньої соціалізації таких дітей є вкладом у їхнє майбутнє та в майбутнє нашого суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордуз, Н. О. (2014). В. О. Сухомлинський про соціалізацію: технологічний аспект. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 1, 40-45 http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/11_7.pdf
2. Жук, В. В. (2023). Психолого-педагогічна підтримка дітей з кохлеарними імплантами в Україні: Українська психологія. XXI століття. 2023, с.402-406 Київ. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735928/1/Жук_Збірник%20конференції-402–406.pdf
3. Матющенко, І. М. (2023). *Науково-практичний журнал «Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів»*. № 1/2023, с.26–29.

4. Костенко, Т. М., & Гудим, І. М. (2019). *Навчання дітей із порушеннями зору: Навчально-методичний посібник*. Харків: Видавництво «Ранок». [https://interactive.ranok.com.ua/upload/file/Инклюзия/Navchannia%20ditei%20iz%20porushenniamy%20zoru%20\(Kostenko_Hudym\).pdf](https://interactive.ranok.com.ua/upload/file/Инклюзия/Navchannia%20ditei%20iz%20porushenniamy%20zoru%20(Kostenko_Hudym).pdf)
5. Кульбіда, С. В., & ін. (2019). *Навчання дітей із порушеннями слуху: Навчально-методичний посібник* (216 с.). Харків: Видавництво «Ранок». [https://interactive.ranok.com.ua/upload/file/Инклюзия/Navchannia%20ditei%20iz%20porushenniamy%20slukhu%20\(Kulbida%20ta%20in\).pdf](https://interactive.ranok.com.ua/upload/file/Инклюзия/Navchannia%20ditei%20iz%20porushenniamy%20slukhu%20(Kulbida%20ta%20in).pdf)
6. Петровська, Т. (2018). *Педагогіка. Дидактичні матеріали* (2-ге вид., с. 20-55). Київ: Олімп. л-ра. <http://catalogue.nlu.org.ua/?arg4=Дидактика>
7. Таранченко, О. М. (2023). Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни. *Матеріали IX Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології* (с. 491-497). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна. <https://ispukr.org.ua/articles/23/2023%20БІРНИК%20ТЕЗ.pdf>
8. Татяничкова, І. В. (2017). Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології (457 с.). Слов'янськ: Видавництво Б.І. Маторіна. <https://aqce.com.ua/download/publications/432/385.pdf/>
9. Хохліна, О. П. (2009). Забезпечення соціалізації дитини як мета діяльності спеціального освітнього закладу. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* (Вип. 11, с. 287–291). Київ: Науковий світ. <https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/38127/1/Хохліна%20О.П.%2019.pdf>

REFERENCES

1. Horduz, N. O. (2014). V. O. Sukhomlynskyi pro sotsializatsiiu: tekhnolohichniy aspekt [V. O. Sukhomlynsky on socialization: technological aspect]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Serii: Pedagogichni nauky*, 1, 40–45. http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/11_7.pdf [in Ukrainian].
2. Zhuk, V. V. (2023). Psykholoho-pedahohichna pidtrymka ditei z kokhlearnymy implantamy v Ukraini: Ukrainska psykholohiia. XXI stolittia [Psychological and pedagogical support for children with cochlear implants in Ukraine: Ukrainian Psychology. XXI Century]. s.402–406. Kyiv. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735928/1/Zhuk_Zbirnyk%20konferentsii-402-406.pdf [in Ukrainian].
3. Matiushchenko, I. M. (2023). *Naukovo-praktychnyi zhurnal «Korektsiina pedahohika. Visnyk Ukrainskoi asotsiatsii korektsiinykh pedahohiv» [Scientific and practical journal «Correctional Pedagogy. Bulletin of the Ukrainian Association of Correctional Pedagogues»]. № 1/2023, s. 26-29.* [in Ukrainian].

4. Kostenko, T. M., & Hudym, I. M. (2019). *Navchannia ditei iz porushenniamy zoru: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Teaching Children with Visual Impairments: A Teaching and Methodological Guide]*. Kharkiv: Vydavnytstvo «Ranok». [https://interactive.ranok.com.ua/upload/file/Inkliuziia/Navchannia%20ditei%20iz%20porushennia%20zoru%20\(Kostenko_Hudym\).pdf](https://interactive.ranok.com.ua/upload/file/Inkliuziia/Navchannia%20ditei%20iz%20porushennia%20zoru%20(Kostenko_Hudym).pdf) [in Ukrainian].
5. Kulbida, S. V., & in. (2019). *Navchannia ditei iz porushenniamy slukhu: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Teaching Children with Hearing Impairments: A Teaching and Methodological Guide]*. (216 s.). Kharkiv: Vydavnytstvo «Ranok». [https://interactive.ranok.com.ua/upload/file/Ynkliuziia/Navchannia%20ditei%20iz%20porushennia%20slukhu%20\(Kulbida%20ta%20in\).pdf](https://interactive.ranok.com.ua/upload/file/Ynkliuziia/Navchannia%20ditei%20iz%20porushennia%20slukhu%20(Kulbida%20ta%20in).pdf) [in Ukrainian].
6. Petrovska, T. (2018). *Pedahohika. Dydaktychni materialy [Pedagogy. Didactic materials]*. (2-he vyd., s. 20-55). Kyiv: Olimp. l-ra. <http://catalogue.nlu.org.ua/?arg4=Dydaktyka> [in Ukrainian].
7. Taranchenko, O. M. (2023). Osvita osib z osoblyvymy potrebamy v umovakh myru i viiny [Education of persons with special needs in peace and war]. V *Materialy IKh Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii* (s. 491-497). Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, Kyiv, Ukraina. <https://ispukr.org.ua/articles/23/2023%20ZBIRNYK%20TEZ.pdf> [in Ukrainian].
8. Tatianchykova, I. V. (2017). *Sotsializatsiia dytyny z vadamy rozvytku: teoriia, dosvid, tekhnolohii [Socialization of a child with developmental disabilities: theory, experience, technologies]*. (457 s.). Sloviansk: Vydavnytstvo B.I. Matorina. <https://aqce.com.ua/download/publications/432/385.pdf/> [in Ukrainian].
9. Khokhlina, O. P. (2009). Zabezpechennia sotsializatsii dytyny yak meta diialnosti spetsialnoho osvitnoho zakladu. *Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli [Ensuring the socialization of the child as the goal of the activity of a special educational institution. Didactic and socio-psychological aspects of correctional work in a special school]*. (Vyp. 11, s. 287–291). Kyiv: Naukovyi svit. <https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/38127/1/Khokhlina%20O.P.%2019.pdf> [in Ukrainian].

УДК 37.04:727

Юрій Крамчанінов,

аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

kramchaninov87@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0009-0004-1089-0286>

Yurii Kramchaninov,

PhD student at the Mykola Yarmachenko

Institute of special education and psychology

National Academy of Educational Sciences

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна,

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

Institute of Special Pedagogy and Psychology

named Mykola Yarmachenko of the National

Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine,

9 Berlinsky st., Kyiv, 04060, Ukraine

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬНОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

MODERN APPROACHES TO CREATING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз сучасних підходів до створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами набуває широкої актуальності. В нашій державі постійно відбувається реформування і модернізація освіти. Реформування освіти в Україні сьогодні пов'язують із задоволенням освітніх потреб, інтересів і реалізацією потенційних можливостей розвитку особистості кожного члена суспільства, зокрема громадян з інвалідністю та особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Інклюзивну освіту спрямовано на забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, охоплюючи тих, хто має особливі освітні потреби. До цієї групи належать діти з розладами аутистичного спектра. Більшість досліджень підкреслюють важливість забезпечення просторової доступності та розглядають інклюзію як багатокomпонентний процес, що охоплює адаптацію навчальних програм, матеріально-технічне забезпечення та розвиток педагогічних компетенцій. Концепції універсального дизайну та структурованого навчання відповідають освітнім потребам дітей з РАС, даючи їм можливість успішно

адаптуватися в освітньому середовищі. Такі ключові компоненти як предметно-просторові, змістовно-методичні та комунікативно-організаційні ресурси сприяють формуванню безпечного та підтримуючого навчального простору. Організація інклюзивного середовища має ґрунтуватися на принципах гнучкості, індивідуалізації та візуальної підтримки, які допомагають дітям з розладами аутистичного спектра досягти оптимальної соціальної адаптації та навчальної успішності.

Ключові слова: розлад аутистичного спектра (РАС), інклюзивне освітнє середовище, універсальний дизайн, структуроване навчання, просторова доступність.

Abstract. The article provides a theoretical analysis of existing approaches to creating an inclusive healthy environment for children with autism spectrum disorder (ASD). The problem of finding children with special needs is becoming increasingly relevant. Nowadays, the authorities are gradually seeking reform and modernization of lighting.

The reform of lighting in Ukraine today is related to the satisfaction of everyday needs, interests and the implementation of potential opportunities, the development of the peculiarities of the skin member of the family, the development of validity and special lighting needs in the minds of an inclusive lighting environment. Inclusive lighting is aimed at ensuring equal opportunities for all students, including those who have special lighting needs. This group includes children with autism spectrum disorders. Most research emphasizes the importance of ensuring spatial accessibility and considers inclusion as a richly complex process that supports the adaptation of initial programs, material and technical security and the development of pedagogical systems etentsiy. The concepts of universal design and structured learning meet the educational needs of children with ASD, allowing them to successfully adapt to the environment. Such key components as subject-space, spatial-methodological and communicative-organizational resources contribute to the formation of a safe and supportive initial space. The organization of an inclusive environment can be based on the principles of flexibility, individualization and visual support, which helps children with autism spectrum disorders achieve optimal social adaptation and initial success.

Key words: autism spectrum disorder (ASD), inclusive environment, universal design, structured learning, wide accessibility

Актуальність дослідження. Процес європейської інтеграції України сприяє перегляду багатьох моментів в освіті, особливо, що стосується інклюзії та доступу дітей з інвалідністю до якісної освіти. Доступ до освіти починається з просторового середовища доступності, що пов'язано з вимогами, які висуваються до розробки продуктів інклюзивного дизайну як оптимального

інструменту створення комфортного, безпечного, естетичного продукту просторового середовища доступності.

Освітнє середовище є зовнішнім ресурсом, який необхідно визначити і задіяти, щоб він став допоміжним засобом навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, простором, де формується їхня здатність до самостійності, цілеспрямованості, соціальної взаємодії [7].

Створення інклюзивного освітнього середовища – це не лише відкриття інклюзивних груп (класів) або забезпечення архітектурної доступності, це також розроблення адаптованих освітніх програм, спеціальне матеріально-технічне забезпечення, підвищення компетентності педагогічних працівників та руйнування суспільних стереотипів щодо освіти таких дітей [8].

У матеріалах про інклюзивну практику часто зустрічаються поняття, які пов'язані зі створенням безперешкодної освіти для осіб з особливими потребами, та термін «універсальний дизайн». Це підхід, що забезпечує філософську основу для розробки широкого спектра навчальних продуктів та довкілля з урахуванням потреб усіх учнів. Це поняття є важливим у контексті становлення правильного концептуального підходу до впровадження інклюзивної практики. Водночас українська система освіти все ще лишається досить консервативною щодо оснащення та оформлення простору.

Сьогодні питання навчання дітей з розладами аутистичного спектра в освітньому просторі є актуальним та важливим. Складнощі впровадження освіти для дітей з РАС пов'язані з різноплановими дефіцитами та особливостями цих дітей, зокрема із специфікою сприймання, особливостями сенсорної обробки, прагненням до чіткого порядку, алгоритмів, повторюваності тощо. В них інший спосіб сприймання та мислення, що впливає на їхнє просторове сприймання, досвід, усвідомленість та використання навколишнього середовища. Без ефективної фільтрації та вибіркової уваги дітям та дорослим з РАС складно усвідомити оточуюче середовище.

Для введення дитини з РАС в освітній простір потрібно реалізувати освітні технології психолого-педагогічного супроводу дитини в освітньому закладі.

Створення спеціальних умов задля зменшення стресогенності навколишнього середовища сприятиме оптимальному навчанню та розвитку дитини з РАС.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Сутність освітнього середовища та його функції досліджували вчені: Л. Андрєєва, А. Артюхіна, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Т. Браун, Дж. Гібсон, О. Гора, Г. Горська, Н. Зибина, С. Максимова, В. Мастерова, У. Мейс, Т. Менг, О. Мондонен, С. Мякішев, Л. Ориніна, О. Пехота, С. Пімонова, І. Подольська, В. Рибалка, В. Семиченко, Н. Сенченко, В. Серіков, С. Сисоєва, М. Турвей, В. Ясвін та інші.

На основі вивчення робіт Є. Климова, В. Ясвина, С. Тарасова, в яких запропоновано складові освітнього середовища навчального закладу, було виокремлено структуру інклюзивного освітнього середовища як простору соціалізації дітей з різними можливостями і особливостями, що містить в собі просторово-предметний, змістовно-методичний і комунікативно-організаційний компоненти.

Просторово-предметний компонент – це матеріальні можливості освітнього закладу – доступна (безбар'єрна) архітектурно-просторова організація; забезпеченість сучасними засобами і системами, відповідними освітнім потребам дітей.

Змістовно-методичний компонент містить в собі адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини, варіативність і гнучкість освітньо-виховних методик, форм і засобів.

Комунікативно-організаційний компонент – це особистісна і професійна готовність педагогів до роботи у змішаній (інтегрованій) групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців.

Предметно-просторовий компонент інклюзивного освітнього середовища – це, передусім, доступний та безбар'єрний архітектурний простір. Саме в цьому компоненті важливо спиратися на ергономічні принципи та норми.

Для комфортного перебування дітей в освітньому середовищі потрібно дотримуватись певних ергономічних вимог щодо організації простору. Проектувати простір для дитини потрібно так, щоб вона могла в будь-який момент адаптувати його під себе та свої ергономічні параметри. Меблі та

обладнання в ігрових та навчальних приміщеннях повинні мати оптимальні габаритні розміри на різний вік дитини.

М. Маркович виділяє певні особливості сприйняття дитиною інтер'єрного середовища, які потрібно враховувати під час створення освітніх приміщень:

- «діти акцентують увагу на чітких, зрозумілих, простих формах;
- невеликі за площею об'єкти, розташовані на рівні очей дитини;
- зображення, які пропонують дітям, повинні нести в собі запас інформації, необхідний для цього віку;
- всі об'єкти, що оточують дитину, повинні мати високий ступінь естетичної цінності та виконуватись на професійному рівні;
- у полі зору дитини, на тлі нейтрального середовища, повинна бути невелика кількість елементів, що служать композиційними, колірними і навчальними акцентами;
- просторове середовище має постійно змінюватись та трансформуватись, бути гнучким, забезпечувати свободу пересування;
- більшість елементів має перебувати в полі зору і в зоні досяжності дитини, нести ігрове навантаження;
- на спокійному, нейтральному кольоровому тлі приміщення об'єкти, що мають педагогічне значення, повинні виділятися яскравими відкритими кольорами (фурнітура, висувні шухляди, навчальні картинки та ін.)» [3].

Середовище, де дитина буде розвиватись чи відпочивати, може впливати на неї як негативно, так і позитивно. «Негативні чинники, такі як гуркотіння дверима, гучні дзвінки, мерехтіння ламп та різні запахи, – все це може призвести до фрустрації чи погіршення стану дитини» [9].

Деякі дослідники (Akalin, S., Sucuoglu B., 2015; Corps P., 2008; Stronge J.-H., Tucker P.-D., 2004; Wong H.-K., Wong R.-T., 2009, 2014) довели, що ретельно продумане та спеціально організоване приміщення класу впливає на формування особистісних та соціальних якостей учнів у цілому та на зміст, форму та продуктивність їхньої освітньої діяльності зокрема.

Науковці у Великій Британії дійшли висновку, що підвищенню академічної ефективності читання, письма та математики сприяло врахування в освітньому процесі таких характеристик:

- натуральність (світло та температура);
- стимуляція (колір та візуальна складність);
- персоналізація (гнучкість, спрямованість на особистість учнів та їхня можливість здійснювати вибір).

Дослідники також переконливо довели, що оснащення та оформлення класу може як допомагати, так і перешкоджати самостійному функціонуванню учнів, їхньому самопочуттю у класі та здатності дотримуватися встановлених правил.

Мета статті – теоретично-методологічне обґрунтування сучасних підходів до створення інклюзивного освітнього середовища, визначення особливостей його організації для дітей з РАС в закладі освіти.

Методи дослідження. У статті використано такі методи: аналіз, порівняння та систематизація науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із спеціальної психології та педагогіки.

Результати дослідження. Інклюзія в освітній сфері – динамічний процес позитивного реагування на багатоманітність учнівського контингенту та ставлення до індивідуальних відмінностей не як до проблем, а як до можливостей для збагачення навчального процесу [4].

Коли ми говоримо про інклюзивне освітнє середовище, то маємо на увазі сукупність спеціальних освітніх умов, що забезпечують рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей без дискримінації; вид освітнього середовища, що забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного розвитку та саморозвитку [5].

Щоб досягти позитивних змін в організації освітнього простору, потрібно застосувати системний підхід, який передбачає нові концептуальні орієнтири. Тож ключовими компонентами ефективного навчального середовища можна назвати продуманість та упорядкованість.

Ресурси середовища в процесі підготовки та впровадження інклюзивного навчання – це ціла система чинників, що мають підтримувальний, стимулюючий та корекційно-розвивальний потенціал.

Виділяють три групи таких ресурсів:

- 1) предметно-просторові ресурси – структурування простору, визначення певних зон для діяльності, використовуючи певні візуальні опори, з метою зробити середовище зрозумілим, керованим і сприятливим для уваги та розуміння;
- 2) організаційно-сміслові ресурси містять в собі структурування різних сфер життєдіяльності, візуальну підтримку, елементи програми ТЕАССН, модифікацію навчальних завдань;
- 3) соціально-психологічні ресурси, до яких належать значущі люди, соціальні ролі, соціальні потреби, прихильності та звички.

Урахування та використання всіх зазначених груп зовнішніх ресурсів готує дітей з РАС до введення в освітнє середовище, але потрібна також робота над розкриттям і розвитком ресурсів самих дітей.

Забезпечення структурованого освітнього середовища дає такі переваги, як відчуття безпеки, чіткість та зрозумілість поведінки відповідно до певних зон, передбачуваність діяльності.

Організація для дітей з розладами аутистичного спектру структурованого навчання надає можливість формування у них навчальних навичок та здатності до цілеспрямованої пізнавальної діяльності, а також виступає одним із чинників становлення їхньої самостійності, здатності до інклюзивного навчання та соціальної адаптації.

Оснащення навчального середовища з опорою на структурованість й візуальну підтримку зменшує дестабілізаційні чинники для дітей з РАС, сприяє розвитку їхньої здатності до цілеспрямованої самостійної діяльності разом з однолітками та формуванню в них соціального інтелекту.

М. Мостафа [12] протягом 10 років проводила дослідження та розробила методику організації простору для дітей з РАС «Index of Autism ASPECTSS», яку спрямовано на створення більш сприятливого оточуючого середовища. Враховуючи особливості дітей з розладами аутистичного спектру, вона виділила

такі рекомендації:

- безпека простору – це те, чого шукають діти з РАС, які мають змінений погляд на навколишнє середовище;

- акустика – контроль акустичного середовища для мінімізації еха, фонового шуму та реверберації (це допомагає покращити поведінку, збільшити тривалість уваги);

- перехідні зони – наявність цих зон допомагає дитині відслідкувати та проаналізувати свої відчуття від одного рівня стимулу до іншого;

- сенсорне зонування – групування просторів відповідно до їхнього допустимого рівня стимулу з перехідними зонами;

- просторові послідовності – безперервне протікання простору від однієї діяльності до наступної;

- розподіл простору – визначення та обмеження сенсорного середовища для кожної діяльності, організації класу;

- простір для усамітнення, який забезпечує перепочинок від надмірної стимуляції або переключення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, інклюзивне освітнє середовище – це середовище, де всі діти, незалежно від своєї освітніх потреб, здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною спільноти. Створення інклюзивного середовища являє собою гнучку, індивідуалізовану систему, що передбачає не лише пристосування фізичного середовища, а й підготовку педагогів, зміну системи надання вихованцям можливості навчатись за індивідуальним навчальним планом, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного забезпечення тощо.

Створення високоорганізованого простору робить довкілля для аутичної дитини чітким, впорядкованим та передбачуваним. Е. Шоплер стверджував, що діти з РАС ефективно навчаються з опорою на принцип структурованості та візуальну підтримку [13].

Використання візуальної підтримки надає можливість дітям з розладами

аутистичного спектра отримати сталі й незмінні орієнтири, які сприяють їхній саморегуляції. Відповідно знижується рівень стресу та прояви небажаної поведінки, а підвищується адаптаційна здатність.

Структуроване навчання як система для організації середовища ґрунтується на розумінні та врахуванні особливостей, труднощів та характеристик дітей з розладами аутистичного спектра.

За умови планування освітнього простору варто враховувати його багатофункційність та передбачити такі зони:

- навчальна (зона навчальних занять та предметно-практичної діяльності);
- ігрова (зона для ігор і рухових занять);
- куточок «жива природа» (зона спостережень за рослинами, тваринами);
- релаксаційна (зона відпочинку та усамітнення).

З набуттям дітьми більшої самостійності рівень структурування простору варто поступово знижувати [4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Азін, В.О., Грибальський, Я.В., Байда, Л.Ю., & Красюкова-Еннс, О.В. (2013). *Доступність та універсальний дизайн: навчально-методичний посібник*. К. 128 с.
2. Косенко, Д.Ю., Донець, К.В., Жембровська, Т.Ю., & Чебикіна, М.В. (2018). Меблі для гнучкого навчального простору в умовах обмеженої площі класного приміщення / *Технології та дизайн*. No 1 (26).
3. Основи проектування інтер'єрів: курс лекцій. (2016). Ч. 2 / [Укл. М.Й. Маркович]. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка. 75 с.
4. Островська, К.О., Качмарик, Х.В., & Дробіт Л.Р. (2017). *Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра: навчальний посібник*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 124 с.
5. Синьов, В.М., & Шульженко, Д.І. (2016). Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі / *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 32. Ч. 2. С. 125–129.
6. Скрипник, Т.В. (2013). *Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб.* / Т. В. Скрипник. К.: «Гнозис». 60 с.

7. Скрипник, Т.В. (2019). *Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху: монографія* /Тетяна Вікторівна Скрипник. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 208 с.
8. *Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посіб.* / Укл. Т. Скрипник. (2015). К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». 56 с.
9. Турчик, Ю.С. (2011). Принципи та прийоми дизайну інтер'єру дитячого центру раннього розвитку. *Сучасні проблеми архітектури та містобудування*. Вип. 28. С. 180–184. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Spam_2011_28_26
10. Al-Azawei, A., Parslow, P., & Lundqvist, K. The Effect of Universal Design for Learning (UDL) Application on E-learning Acceptance: A Structural Equation Model. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 21. No 8. P. 54–87.
11. Classrooms. *Educational sciences-theory & practice*, 15/3. P. 739–758. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067425.pdf>
12. Mostafa, M. Architecture for autism: Autism ASPECTSSTM in School Design, Archnet-IJAR, Volume 8 – Issue 1 – March 2014 – (143– 158) Section: Original Research Articles , Copyright © 2014 Archnet- IJAR, *International Journal of Architectural Research*.
13. Schopler, E., Mesibov, G., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Sawyer M. *Connecting with families to facilitate and enhance Involvement* (2014). *Teaching exceptional children*. Vol. 47, 3. P. 172–179. URL: <https://doi.org/10.1177/0040059914558946>.

REFERENCES

1. Azin, V.O., Grybalskyi, Ya.V., Baida, L.Yu., & Krasnyukova-Enns, O.V. (2013). *Dostupnist ta universalnyi dyzain: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Accessibility and Universal Design: A Teaching Guide]*. K. 128 s. [in Ukrainian].
2. Kosenko, D.Yu., Donets, K.V., Zhembrovska, T.Yu., & Chebykina, M.V. (2018). *Mebli dlya hnuchkoho navchalnoho prostoru v umovakh obmezhenoi ploshchi klasnoho prymyshchennia / Tekhnolohii ta dyzain [Furniture for flexible learning space in limited classroom space]*. No 1 (26). [in Ukrainian].
3. *Osnovy proektuvannia interieriv: kurs lektsii. (2016). [Fundamentals of Interior Design: Lecture Course]*. Ch. 2 / [Ukl. M.Yi. Markovych]. Ternopil: TNPU im. V. Hnatyuka. 75 s. [in Ukrainian].

4. Ostrovska, K.O., Kachmaryk, Kh.V., & Drobit, L.R. (2017). *Osnovy diahnostryky ditei z rozladamy autystychnoho spektra: navchalnyi posibnyk. [Basics of diagnosing children with autism spectrum disorders: a training manual]*. Lviv: Vydavnychy tsestr LNU imeni Ivana Franka. 124 s. [in Ukrainian].
5. Syniov, V.M., & Shulzhenko, D.I. (2016). Inklyuzyvni problemy ditei z autystychnym spektrom porushen v zahalnoosvitnii shkoli [Inclusive problems of children with autism spectrum disorders in general education schools]. / *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia: zb. nauk. prats.* Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. Vyp. 32. Ch. 2. S. 125–129. [in Ukrainian].
6. Skrypnyk, T.V. (2013). *Standarty psykholohopedahohichnoi dopomohy ditiam z rozladamy autychnoho spektra [Standards of psychological and pedagogical assistance to children with autism spectrum disorders]: navch.-metod. posib.* / T.V. Skrypnyk. K.: «Hnozis». 60 s. [in Ukrainian].
7. Skrypnyk, T.V. (2019). *Dity z autyzmom v inklyuzii: stsensarii uspikhu: monohrafiia [Children with autism in inclusion: success scenarios: monograph]* / Tetiana Viktorivna Skrypnyk. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. 208 s. [in Ukrainian].
8. *Tekhnolohii psykholohopedahohichnoho suprovodu ditei z autyzmom v osvitnomu prostori: navchalno-naochnyi posib. [Technologies of psychological and pedagogical support of children with autism in the educational space: teaching and visual aid.]* / Ukl. T. Skrypnyk. (2015). K.: TOV «Vydavnychy dim Pleiady». 56 s. [in Ukrainian].
9. Turchyk, Yu.S. (2011). Pryntsypy ta pryimy dyzainu inter'ieru dytiachoho tsentru rannioho rozvytku [Principles and techniques of interior design for a children's early development center]. *Suchasni problemy arkhitektury ta mistobuduvannia*. Vyp. 28. S. 180–184. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Spam_2_011_28_26 [in Ukrainian].
10. Al-Azawei, A., Parslow, P., & Lundqvist, K. The Effect of Universal Design for Learning (UDL) Application on E-learning Acceptance: A Structural Equation Model. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 21. No 8. P. 54–87. [in English].
11. Classrooms. Educational sciences-theory & practice, 15/3. P. 739–758. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067425.pdf> [in English].
12. Mostafa, M. Architecture for autism: Autism ASPECTSSTM in School Design, Archnet-IJAR, Volume 8 – Issue 1 – March 2014 – (143– 158) Section: Original Research Articles , Copyright © 2014 Archnet- IJAR, *International Journal of Architectural Research*. [in English].

13. Schopler, E., Mesibov, G., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Sawyer M. Connecting with families to facilitate and enhance Involvement (2014). *Teaching exceptional children*. Vol. 47, 3. P. 172–179. URL: <https://doi.org/10.1177/0040059914558946> [in English].

УДК 37.013:376

Віталій Литовченко,

доктор філософії (PhD),

член Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України

E-mail: realvitalylytovchenko@ukr.net

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

Vitalii Lytovchenko,

Doctor of Philosophy (PhD),

member of the Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine

Молодіжна рада при Міністерстві охорони здоров'я України, Київ, Україна

вул. Грушевського, 7, Київ, 01601, Україна

Youth Council under the Ministry of Health of Ukraine, Kyiv, Ukraine

7 Hrushevskoho St., Kyiv, 01601, Ukraine

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

TO THE PROBLEM OF ENSURING AN INCLUSIVE APPROACH IN MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Анотація. У статті окреслено нові виклики, з якими буде стикатися медична освіта під час війни та у повоєнний період: поновлення кваліфікації медиків, які були мобілізовані та довгий час не мали необхідної медичної практики, медиків, які через поранення отримали інвалідність, здобуття медичної освіти бойовими медиками, серед яких також є особи з інвалідністю внаслідок війни. Акцентовано, що на сучасному етапі у здійсненні досліджень необхідно враховувати історичні аспекти, сучасний національний контекст, міжнародні

тенденції та соціальну значущість результатів дослідження. Враховуючи актуальність для України створення безбар'єрного простору, *метою статті* є представлення результатів дослідження проблеми забезпечення інклюзивного підходу в медичних закладах вищої освіти, що набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану. Основними *методами дослідження* визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел та результатів сучасних досліджень, представлених в електронних наукових виданнях, включених до наукометричних баз даних PubMed, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals, Google Scholar та інших; аналіз нормативно-правових документів, матеріалів офіційних сайтів організацій, дотичних до проблеми, що досліджується; узагальнення наукового та практичного досвіду автора. [За результатами дослідження зарубіжного досвіду забезпечення інклюзивного підходу в медичних закладах вищої освіти,](#) визначено, що особи з інвалідністю відчують істотні труднощі під час здобуття фаху лікаря, що зумовлено недостатнім рівнем організації спеціальної підтримки в закладі освіти, на базах практик (лікарнях) та упередженим ставленням до можливості таких осіб відповідати стандартам професії лікаря, якісно виконувати професійні обов'язки.

Ключові слова: медична освіта, спеціальна психологія, безбар'єрність в освіті, безбар'єрність у сфері охорони здоров'я, інклюзивний підхід, особа з особливими потребами, особа з інвалідністю.

Abstract. The article outlines new challenges that medical education will face during the war and in the post-war period: retraining of doctors who were mobilized and did not have the necessary medical practice for a long time, doctors who became disabled due to injuries, obtaining medical education by combat medics, among whom there are also people with disabilities as a result of the war. It is emphasized that at the current stage, in conducting research, it is necessary to take into account historical aspects, the current national context, international trends and the social significance of the research results. Given the relevance for Ukraine of creating a barrier-free space, the purpose of the article is to present the results of research into the problem of ensuring an inclusive approach in medical institutions of higher education, which becomes especially relevant in conditions of martial law. The main research methods are: methods of theoretical analysis of literary sources and results of modern research presented in electronic scientific publications included in the scientometric databases PubMed, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals, Google Scholar, etc.; analysis of regulatory documents, materials from official websites of organizations related to the problem under study; generalization of the author's scientific and practical experience. According to the results of a study of foreign experience in ensuring an inclusive approach in medical institutions of higher education, it was determined that persons with disabilities experience significant difficulties in obtaining a medical degree, which is due to the insufficient level of organization of special support

in the educational institution, at the bases of practices (hospitals) and a biased attitude towards the ability of such persons to meet the standards of the medical profession and to perform professional duties qualitatively.

Key words: medical education, special psychology, accessibility in education, accessibility in healthcare, inclusive approach, person with special needs, person with disability.

Актуальність проблеми. Сьогодні перед вищою освітою в Україні стоять виклики, рішення та шляхи подолання яких матимуть істотне значення в новітній історичній парадигмі. Медична сфера має пріоритетне значення в сучасному соціально-економічному контексті і набуває особливої значущості в умовах воєнного стану (Медичні сили Збройних Сил України; цивільні заклади охорони здоров'я, заклади реабілітаційного, абілітаційного профілю; заклади освіти МОЗ України). З-поміж викликів, з якими буде стикатися медична освіта під час війни та у повоєнний період, – поновлення кваліфікації медиків, які були мобілізовані та довгий час не мали необхідної медичної практики, здобуття медичної освіти особами з інвалідністю внаслідок війни тощо.

У здійсненні наукових досліджень необхідно враховувати історичні аспекти, сучасний національний контекст, міжнародні тенденції та соціальну значущість результатів дослідження.

Мета статті: представити результати дослідження проблеми забезпечення інклюзивного підходу у медичних закладах вищої освіти, що набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану.

Основними **методами дослідження** визначено: методи теоретичного аналізу літературних джерел та результатів сучасних досліджень, представлених у електронних наукових виданнях, включених до наукометричних баз даних PubMed, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals, Google Scholar та інших; аналіз нормативно-правових документів, матеріалів офіційних сайтів організацій, дотичних до проблеми, що досліджується; узагальнення наукового та практичного досвіду автора.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У межах нашого дослідження істотними є наукові роботи, де розглядаються проблеми навчання студентів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти

(Литовченко, 2007; Клочкова, 2023 та ін.); доступності медичної освіти та роботи лікарем для осіб з інвалідністю (Snashall, 2009; Meeks, Conrad, Nouri, Moreland, Hu, Dill, 2022; Kakara, Venkataramani, 2023; Batarfi, Alraddadi, 2024; Mogensen, Hu, 2019 та ін.); організації освітнього середовища у медичних закладах вищої освіти для студентів з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату тощо (Moulton, 2017; Joshi, Ray, 2020 та ін.).

Дослідження базується на положеннях міжнародних документів: Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) (Стандарт 1.6) (2015); Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006); Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) (2001); основних положеннях Законів України: «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014); «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» (2018); «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» (1993), «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей» (1992), «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо реформування медико-соціальної експертизи та впровадження оцінювання повсякденного функціонування особи» (2024) та ін.

Актуальними є положення таких документів: «Цілі сталого розвитку для України як орієнтири розроблення програмних документів та моніторингу» (2019); «Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» (2021); «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» (2019); «Положення про організацію освітнього процесу у закладах охорони здоров'я за участю науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку здобувачів вищої освіти у сфері охорони здоров'я» (2020); «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2024); «Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності» (2015) та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальність проблеми створення безбар'єрного простору у медичній сфері зумовлює дослідження упровадження інклюзивного підходу у медичних закладах вищої освіти.

В Україні після ратифікації Конвенції ООН про права людей з інвалідністю (2009) розпочалося активне впровадження інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. На сучасному етапі у більшості національних вишів навчаються студенти з ООП, зокрема з інвалідністю, які отримують освітні послуги на рівній основі та з урахуванням індивідуальних особливих потреб (Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти, 2019).

Необхідно зазначити, що відповідно до «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», що розроблено Національним агентством забезпечення якості вищої освіти та затверджено МОН України (наказ МОН України від 15.05.2024 №686), обов'язковою є відповідність освітньої програми та освітньої діяльності закладу вищої освіти «Критеріям оцінювання якості освітньої програми».

Зокрема, Критерієм 7 «Освітнє середовище та матеріальні ресурси» передбачено, що заклад вищої освіти створює достатні умови щодо реалізації права на освіту для осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються за освітньою програмою. Відповідно до цього критерію рекомендовано: систематичний моніторинг та аналіз потреб здобувачів освіти; врахування визначених потреб здобувачів освіти під час організації освітнього процесу (запровадження гнучких методів навчання і викладання, розподіл, планування і надання навчальних ресурсів тощо); застосування інклюзивних технологій викладання та навчання, а також створення цифрового інклюзивного навчального контенту, що забезпечує доступність для всіх здобувачів освіти, які навчаються за ОП; забезпечення додатковою підтримкою (зокрема, психолого-педагогічним супроводом) в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами; забезпечення для осіб з особливими освітніми потребами доступу до інфраструктури ЗВО; отримання та аналіз зворотного зв'язку від здобувачів вищої освіти в контексті задоволеності умовами щодо реалізації права на освіту для осіб з особливими освітніми потребами (Бутенко, Денискіна, Єременко, Книш, Сімшаг, Требенко, 2024).

За результатами оцінювання освітньої програми, для обґрунтування наявності недоліків щодо реалізації права на освіту для осіб з ООП необхідно

визначити такі прояви порушення інклюзивних політик та безбар'єрного простору: відсутність доступності прилеглої території до будівлі ЗВО, безбар'єрного входу або можливості безперешкодного пересування у приміщеннях (наприклад, відсутність ліфтів, позначень для навігації або непристосованість санітарних приміщень); незабезпечення можливості вільно отримувати інформацію про ЗВО та освітні послуги у різних форматах (наприклад, відсутність адаптованих ресурсів для людей з порушеннями зору або слуху); незастосування відповідних способів спілкування, ненадання необхідних навчально-методичних матеріалів для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами; неадаптованість освітньої діяльності до потреб і можливостей здобувачів освіти (зокрема, відсутність змін у характері подання навчального матеріалу або його темпу, відсутність альтернативних форматів представлення навчальних матеріалів та засобів комунікації); відсутність моніторингу стану, збору та аналізу інформації для виявлення потреб учасників освітнього процесу (здобувачів освіти та працівників ЗВО) (Бутенко, Денискіна, Єременко, Книш, Сімшаг, Требенко, 2024).

Отже, національні заклади вищої освіти зобов'язанні забезпечити доступні умови для навчання студентів з особливими освітніми потребами, які до них вступають. Створення безбар'єрного середовища передбачає архітектурну доступність, облаштування фізичного простору (пандуси, ліфти, доступні санітарні приміщення, маркування поверхів, безбар'єрний вхід тощо), адаптацію методів та матеріалів, а також розроблення індивідуальних навчальних планів. Координує роботу з реалізації інклюзивного навчання спеціальний навчально-реабілітаційний підрозділ (ресурсний центр, центр супроводу) або група психолого-педагогічного супроводу, які створюють в університетах для оцінювання потреб студентів та забезпечення комплексної підтримки.

За результатами аналізу педагогічної практики нами визначено основні умови для реалізації права на освіту студентів з ООП:

- цінності, ставлення (включено до документів, Статуту ЗВО тощо);
- традиції ЗВО у підтримці студентів з особливими освітніми потребами;

- архітектурна, фізична, предметна доступність (дотримання чинних норм для закладів освіти, зокрема при виконанні ремонтних робіт);
- ресурсні центри інклюзивного навчання (адаптивні засоби та технології тощо);
- відсутність студентів з особливими освітніми потребами, які навчаються за освітньою програмою, не є причиною ігнорування таких умов (студент може перевестися, у ЗВО можуть працювати викладачі з ООП тощо).

Варто зазначити, що абітурієнти із ООП, разом із іншими пільговими категоріями, можуть претендувати на бюджетні місця в університеті (за квотами-1 таких місць може бути до 10%, але не менш як 1%).

На особливу увагу заслуговує проблема організації інклюзивного навчання у закладах медичної освіти. Якщо доступність передбачає усунення бар'єрів, то варто зазначити, що істотними бар'єрами, разом із архітектурними, організаційними тощо, є існуючі стереотипи і упередження. Стосовно навчання осіб з особливими потребами на медичних спеціальностях є порівняно більш серйозні упередження, зважаючи на високі вимоги до професії лікаря.

У такому контексті варто акцентувати увагу на нових викликах, з якими буде стикатися медична освіта (на додипломному та післядипломному рівні) під час війни та у повоєнний період: поновлення кваліфікації медиків, які були мобілізовані та довгий час не мали необхідної медичної практики; медиків, які отримали травми, що призвели до втрати здоров'я й функціональності, інвалідизації; вступ до медичного закладу освіти для осіб, що займали посади бойових медиків і отримали статус особи з інвалідністю внаслідок війни.

Законом України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» (1993), Ст. 7. юридично визначено, хто належить до осіб з інвалідністю внаслідок війни. Законом України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей» (1992) гарантовано соціальний та правовий захист військовослужбовців, зокрема у здобутті вищої освіти.

Спеціальними умовами участі у конкурсному відборі для здобуття вищої освіти та/або вступу на навчання за державним або регіональним замовленням користуються: особи з інвалідністю внаслідок війни відповідно до статті 7

Закону України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» (1993); особи з інвалідністю, які неспроможні відвідувати заклад освіти (за рекомендацією органів охорони здоров'я та соціального захисту населення). Такі пільги діють і в медичних закладах вищої освіти.

Проблемі інклюзивного підходу у закладах вищої освіти присвячено праці українських вчених (Литовченко, 2007; Ключкова, 2023; та ін.). Представимо результати дослідження проблеми залучення осіб з особливими потребами (з інвалідністю) до здобуття медичної освіти у зарубіжній практиці.

Стосовно вступу до медичної школи, дані Служби прийому до університетів і коледжів Великої Британії (Universities and Colleges Admissions Service, UCAS) 2000/5 засвідчили, що лише приблизно 2% тих, хто був прийнятий на медичну підготовку, заявили про інвалідність або хронічні захворювання порівняно з приблизно 6% для студентів загалом (за різними спеціальностями).

Snashall D., професор медицини праці, клінічний директор Служби охорони здоров'я та безпеки праці Фонду Національної служби охорони здоров'я Гая та Сент-Томаса, називає чинники того, що осіб з обмеженими можливостями у медицині достатньо мало: деякі потенційні кандидати можуть вважати, що їх інвалідність стане перешкодою у роботі лікарем. Таку думку підкріплено «культурою в медицині», яка певною мірою вороже ставиться до інвалідності у своїх рядах. Деякі представники у професійному колі можуть вважати, що лікарі з інвалідністю будуть створювати додаткові труднощі, не зможуть впоратися з фізичними та емоційними навантаженнями або зможуть практикувати лише у дуже вузьких сферах/галузях і так перешкоджатимуть іншому здібному лікарю пройти навчання та практику (Snashall, 2009).

Як зазначають Meeks L., Conrad S., Nouri Z., Moreland C., Hu X., Dill M. (2022), лікарі з обмеженими можливостями мають значно більш високу ймовірність у тому, що вони відчуватимуть негативне ставлення як від пацієнтів, так і від колег. Висновки науковців свідчать про необхідність започаткування політики і практики боротьби з негативним («жорстоким») ставленням, що спрямоване на інвалідність лікаря. У такому ключі Kakara M., Venkataramani AS.

(2023) дослідили, що лікарі, які повідомляли про інвалідність, працювали в середньому на 110 годин в рік менше порівняно з тими, хто не має інвалідності.

Водночас аналіз результатів дослідження Batarfi M., Alraddadi A. (2024) засвідчує, що громадяни (на прикладі Саудівської Аравії) вважають, що вивчення медицини та робота лікарем є прийнятними для осіб з інвалідністю (53%) та погоджуються, що їх відвідуватиме лікар з обмеженими можливостями (74%). Результати опитування також засвідчують схвалення щодо зарахування студентів з інвалідністю до медичної школи (72%), думку, що певні медичні спеціальності більшою мірою підходять для лікарів з обмеженими можливостями (58%).

Актуальним у такому контексті є досвід студентів та лікарів з інвалідністю. За результатами аналізу міжнародних публікацій можна наводити значну кількість прикладів труднощів, з якими стикаються здобувачі освіти та медичні працівники, які мають особливі потреби.

Зокрема, Batarfi M., Alraddadi A. (2024) наводять думку студентки з інвалідністю, яка під час навчання на програмі бакалавра дійшла висновку про важливість забезпечення таких умов: адміністратори та викладачі мають приділяти більше уваги студентам-медикам з інвалідністю, щоб період їхнього навчання пройшов без перешкод; мають передбачити гольф-кари для підвезення між будівлями, нетривалі перерви в лекціях та операційній, перші парті з легким доступом для студентів з обмеженими можливостями; ліфти, більш широкі двері для колісних крісел, пандуси замість сходів, туалетні кімнати для осіб з інвалідністю, використання допоміжних технологій.

Історія лікарки з інвалідністю: лікарка Д. Данклі, яка має порушення слуху, як більшість лікарів Британської Колумбії (провінція Канади), здобула ступінь бакалавра в галузі медицини та поступила до ординатури з дерматології Університету Британської Колумбії (UBC). Після вступу на університетську програму та до Лікарні Святого Павла (St. Paul's Hospital) у 2010 р. лікарці відмовили щодо її запиту на перекладача жестової мови; у 2011 р. відрахували з програми ординатури UBC та звільнили з лікарні. П'ять років потому Комісія з прав людини визнала звільнення дискримінаційним, Верховний суд Британської Колумбії ухвалив рішення на користь лікарки. Отже, шлях Д. Данклі (однієї з

перших глухих лікарів, першої нечуючої лікарки-метиса, яка практикує у Канаді) до обраної професії, на відміну від більшості колег, додатково потребував звернення до Комісії з прав людини та Верховного суду (Moulton, 2017).

Дослідження 2016 р. засвідчило, що лише 2,7% студентів-медиків США самі повідомили про інвалідність у свої закладах освіти (СДУГ (синдром дефіциту уваги з гіперактивністю), навчальні та психологічні порушення були найбільш розповсюдженими). Реальна кількість студентів з обмеженими можливостями, ймовірно, занижена через страх розкриття інформації, що зумовлено високими вимогами, «культурою у медицині» і відповідно високими ризиками бути відрахованим. Це свідчить про те, що значна кількість студентів, що потребують підтримки, не отримують її. Дослідження 2009 р. засвідчило, що дві третини студентів з обмеженими можливостями не зверталися за підтримкою, незважаючи на труднощі у навчанні, пов'язані з інвалідністю (Marzolf, McKee, Okanlami, & Zazove, 2022).

У США лікарі резидентури (форма вторинної спеціалізації лікарів) з інвалідністю сьогодні навчаються в освітньому та професійному середовищі з різним рівнем доступності, який не завжди відповідає стандартам універсального дизайну. У разі, коли середовище не відповідає потребам лікарів щодо доступності, вони мають звернутися до своєї установи із запитом передбачити зміни/змінити умови. Якщо установа відмовляє у підтримці, лікарі змушені використовувати «складні та повільні» юридичні механізми, щоб оскаржити такі рішення (як-то, скарги щодо невиконання Закону про американців з обмеженими можливостями (ADA) або звернення до Трибуналу з прав людини). Зазначені правові процеси можуть тривати кілька років, що робить їх непрактичними та призводить до затримки у завершенні ординатури для студентів, яким потрібно спеціальне житло для продовження навчання або інші пристосування (Clarke, 2023).

Історія лікаря з інвалідністю: «Я – глухий сімейний лікар, працюю у відділенні невідкладної допомоги, добре розмовляю та вільно володію американською жестовою мовою, що дозволяє успішно спілкуватися та взаємодіяти в спільнотах глухих та чуючих. Шлях у медичній сфері включає:

домедичну курсову роботу, медичну школу, ординатуру (у цей період захворів на хворобу Мен'єра, що супроводжувалася зниженням залишкового слуху, постійним шумом у вухах, запамороченнями, проте я продовжував навчання). Упродовж кар'єри консультувався з багатьма акредитаційними організаціями та відстоював права медичних працівників з інвалідністю» (Stern, 2021).

Історія лікаря з інвалідністю: під час навчання в інтернатурі у складі великої групи студентів-медиків я відвідував екскурсію. Попередньо надіслав електронного листа студенту, який відповідав за екскурсію, з проханням, щоб група скористалася ліфтами (маю спадкову моторно-сенсорну нейропатію з хронічним прогресуючим перебігом). Під час зустрічі організатор запитав: «Хто той, що має ортези для ніг?». У той момент я не міг придумати більш принизливого способу, щоб мене виділили через мій стан здоров'я. Інший випадок виявився найгіршим досвідом у моїй професійній кар'єрі: я був у кабінеті, чекаючи нашого першого пацієнта, і вирішив запитати досвідченого лікаря, чи існують сучасні методи лікування мого стану. Лікар дав відповідь на моє запитання, але додав, що у мене будуть складнощі із влаштуванням на роботу. Я відповів, згадавши, що є ординатори та лікарі з протезами ніг та такі, що користуються кріслом колісним, але успішно будують свою кар'єру. Він додав, чим образив мене ще більше: «Ці люди мають статичні труднощі, тоді як ваші стануть складнішими, що буде підставою для компаній не брати вас на роботу». Мені довелося протриматися ще три тижні з лікарем, тому що я боявся поскаржитися через страх помсти» (Denham, 2023).

У публікації «Чому інвалідність має бути включена до напрямів з диверсифікації медичних шкіл» Agaronnik N., Saberi S., Stein M., Tolchin D. (2021) звертають увагу, що прагнення готувати «недиференційованих» випускників є дискримінаційним стосовно абітурієнтів з інвалідністю. Наприклад, у справі проти Медичної школи University of Kansas (Університету Канзасу) студентці-медику було відмовлено у вступі через її невідповідність моторно-технічному стандарту програми з виконання компресії грудної серцево-легеневої реанімації (натомість є ряд медичних спеціальностей, де такий вид реанімації не є основним обов'язком).

Joshi A., Ray SL. (2020) пропонують свій досвід забезпечення інклюзивного підходу у медичному закладі вищої освіти: ми визначаємо фасилітаторів та бар'єри у навчанні студентів з порушеннями зору (chiropractic students – мануальна терапія, масаж тощо). Зокрема, фасилітатори планують доступні навчальні матеріали, доступність робочого простору та систему підтримки, зокрема тісну взаємодію з викладачем тощо. Істотними перешкодами визначено: ставлення студентів з порушеннями зору до навчання, відсутність підготовки персоналу, відсутність обізнаності про інвалідність у спільноті кампусу.

Науковці Mogensen L., Hu W. (2019) проводили дослідження суспільної думки про студентів-медиків з обмеженими можливостями. Серед учасників опитування були студенти університетів, науковці, лікарі, медичні працівники, менеджери та інші фахівці (більшість мали дипломну чи аспірантську кваліфікацію). Результати дослідження засвідчили, що: більшість респондентів (89,9%, $n = 169$ з 188) вважають, що особи з інвалідністю повинні мати можливість/стимулювання до навчання та кар'єри відповідно до свого вибору; респонденти позитивно сприймають підготовку студентів з обмеженими можливостями до роботи лікарем; частина респондентів зазначають (розмірковують) про потенційні бар'єри, які медична освіта та клінічна практика можуть представляти для людей з певними порушеннями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами дослідження забезпечення інклюзивного підходу в медичних закладах вищої освіти визначено, що особи з інвалідністю відчувають істотні труднощі під час здобуття фаху лікаря, що зумовлено недостатнім рівнем організації спеціальної підтримки в закладі освіти, на базах практик (лікарнях) та упередженим ставленням до можливості таких осіб відповідати стандартам професії лікаря, якісно виконувати професійні обов'язки.

Проблема підготовки та професійної діяльності лікарів, які мають інвалідність, особливо актуалізується в умовах воєнного стану. Отже, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, подальшого вивчення потребує проблематика, пов'язана з реалізацією в закладах медичної освіти інклюзивних

технологій та актуальних напрямів соціально-педагогічної діяльності, спрямованих на підтримку студентів-медиків з інвалідністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. №635 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>
2. Бутенко, А., Денискіна, Г., Єременко, О., Книш, О., Сімшаг, І., & Требенко, О. (2024). *Роз'яснення щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми: методичний посібник*. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.
3. Литовченко, С. (2007). *Науково-методичні засади навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах: монографія*. Київ: «ЛІТО».
4. Клочкова, Ю. (2023). Індивідуалізація освітнього процесу здобувачів вищої освіти з особливими потребами. (Дис. на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 016 Спеціальна освіта). Київ. <https://ispukr.org.ua/?p=10827>
5. Universities and Colleges Admissions Service, UCAS) 2000/5 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1470211824052175?via%3Dihub>, www.ucas.ac.uk, Google Scholar
6. Snashall, D. (2009). Doctors with disabilities: licensed to practice?. *Clinical medicine (London, England)*, 9(4), 315-319. <https://doi.org/10.7861/clinmedicine.9-4-315>
7. Meeks, L., Conrad, S., Nouri, Z., Moreland, C., Hu, X., & Dill, M. (2022). Patient And Coworker Mistreatment Of Physicians With Disabilities. *Health Affairs*. Vol. 41, 10: Disability & Health. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2022.00502>
8. Kakara, M, & Venkataramani, AS. (2023). Earnings of US Physicians With and Without Disabilities. *JAMA Health Forum*, 4(12): e233954. <https://doi.org/10.1001/jamahealthforum.2023.3954>
9. Batarfi, M, & Alraddadi, A. (2024). Acceptance of Students with Physical Disabilities in Medical Schools in Saudi Arabia: Perception, Experience, and Recommendation. *Adv Med Educ Pract*, 15, 231-241. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S442652>
10. Moulton, D. (2017). Physicians with disabilities often undervalued. *CMAJ*, 189 (18), E678-E679. <https://doi.org/10.1503/cmaj.1095402>
11. Marzolf, BA., McKee, MM., Okanlami, OO., & Zazove, P. (2022). Call to Action: Eliminate Barriers Faced by Medical Students With Disabilities. *The Annals of Family Medicine*, 20 (4), 376-378. <https://doi.org/10.1370/afm.2824>

12. Clarke, Q.K. (2023). The utility of accessibility clauses in resident contracts. *BMC Med Educ*, 23, 911. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04905-x>
13. Stern, C. (2021). Doctoring With a Double Disability. *Ann Intern Med*, 174, 1630-1631. <https://doi.org/110.7326/M21-2570>
14. Denham, C. (2023). Disabilities and Medicine: From Stairs to Stares. *HCA healthcare journal of medicine*, 4(4), 321-324. <https://doi.org/10.36518/2689-0216.1410>
15. Agaronnik, N. D., Saberi, S. A., Stein, M. A., & Tolchin, D. W. (2021). Why disability must be included in medical school diversification efforts. *AMA Journal of Ethics*, 23(12), 981-986.
16. Joshi, A., & Ray, SL. (2020). Facilitators and barriers to education for chiropractic students with visual impairment. *J Chiropr Educ*, 34 (2), 116–124. <https://doi.org/10.7899/JCE-18-14>
17. Mogensen, L., & Hu, W. (2019). «A doctor who really knows ...»: a survey of community perspectives on medical students and practitioners with disability. *BMC Med Educ*, 19, 288. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1715-7>

REFERENCES

1. Poriadok orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [Procedure for organizing inclusive education in higher education institutions]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 10.07.2019 №635. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
2. Butenko, A., Denyskina, H., Yeremenko, O., Knysh, O., Simshah, I., & Trebenko, O. (2024). *Roziasnennia shchodo zastosuvannia Kryteriiv otsiniuvannia yakosti osvitnoi prohramy [Clarifications on the application of the Criteria for assessing the quality of the educational program]: metodychni posibnyk*. Kyiv: Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity. [in Ukrainian].
3. Lytovchenko, S. (2007). *Naukovo-metodychni zasady navchannia osib z porushenniamy slukhu u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Scientific and methodological principles of teaching people with hearing impairments in higher educational institutions]: monohrafiia*. Kyiv: «LITO». [in Ukrainian].
4. Klochko, Yu. (2023). *Indyvidualizatsiia osvitnoho protsesu zdobuvachiv vyshchoi osvity z osoblyvymy potrebamy [Individualization of the educational process of higher education students with special needs]*. (Dys. na zdobuttia stupenia doktora filosofii zi spetsialnosti 016 Spetsialna osvita). Kyiv. <https://ispukr.org.ua/?p=10827> [in Ukrainian].
5. Universities and Colleges Admissions Service, UCAS) 2000/5 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1470211824052175?via%3Dihub>, www.ucas.ac.uk, Google Scholar. [in English].

6. Snashall, D. (2009). Doctors with disabilities: licensed to practice?. *Clinical medicine (London, England)*, 9(4), 315-319. <https://doi.org/10.7861/clinmedicine.9-4-315>. [in English].
7. Meeks, L., Conrad, S., Nouri, Z., Moreland, C., Hu, X., & Dill, M. (2022). Patient And Coworker Mistreatment Of Physicians With Disabilities. *Health Affairs*. Vol. 41, 10: Disability & Health. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2022.00502>. [in English].
8. Kakara, M., & Venkataramani, AS. (2023). Earnings of US Physicians With and Without Disabilities. *JAMA Health Forum*, 4(12): e233954. <https://doi.org/10.1001/jamahealthforum.2023.3954>. [in English].
9. Batarfi, M., & Alraddadi, A. (2024). Acceptance of Students with Physical Disabilities in Medical Schools in Saudi Arabia: Perception, Experience, and Recommendation. *Adv Med Educ Pract*, 15, 231-241. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S442652>. [in English].
10. Moulton, D. (2017). Physicians with disabilities often undervalued. *CMAJ*, 189 (18), E678-E679. <https://doi.org/10.1503/cmaj.1095402>. [in English].
11. Marzolf, BA., McKee, MM., Okanlami, OO., & Zazove, P. (2022). Call to Action: Eliminate Barriers Faced by Medical Students With Disabilities. *The Annals of Family Medicine*, 20 (4), 376-378. <https://doi.org/10.1370/afm.2824>. [in English].
12. Clarke, Q.K. (2023). The utility of accessibility clauses in resident contracts. *BMC Med Educ*, 23, 911. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04905-x>. [in English].
13. Stern, C. (2021). Doctoring With a Double Disability. *Ann Intern Med*, 174, 1630-1631. <https://doi.org/110.7326/M21-2570>. [in English].
14. Denham, C. (2023). Disabilities and Medicine: From Stairs to Stares. *HCA healthcare journal of medicine*, 4(4), 321-324. <https://doi.org/10.36518/2689-0216.1410>. [in English].
15. Agaronnik, N. D., Saberi, S. A., Stein, M. A., & Tolchin, D. W. (2021). Why disability must be included in medical school diversification efforts. *AMA Journal of Ethics*, 23(12), 981-986. [in English].
16. Joshi, A., & Ray, SL. (2020). Facilitators and barriers to education for chiropractic students with visual impairment. *J Chiropr Educ*, 34 (2), 116–124. <https://doi.org/10.7899/JCE-18-14>. [in English].
17. Mogensen, L., & Hu, W. (2019). «A doctor who really knows ...»: a survey of community perspectives on medical students and practitioners with disability. *BMC Med Educ*, 19, 288. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1715-7>. [in English].

УДК: 378 - 056.2/.3

Людмила Ніколенко,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки та спеціальної освіти

l.nikolenko1@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-8708-3117

Researcher ID: U-3171-2017

Liudmyla Nikolenko,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Special Education

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

Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine
Nauky Avenue, 72, Dnipro, 49010

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

EXPERIENCE OF ORGANIZING INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Анотація. Стаття стосується проблеми організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти України. Підкреслено важливість залучення здобувачів з особливими освітніми потребами до вищої освіти, яка є важливим чинником особистісного зростання та соціальної інтеграції особистості.

Досліджено основні напрями діяльності закладів вищої освіти, які сприяють залученню студентів з особливими освітніми потребами до освітнього процесу. Виокремлено такі організаційні аспекти: створення спеціалізованої матеріально-технічної бази, забезпечення архітектурної доступності, впровадження адаптивних технологій навчання, підготовка викладачів до роботи в інклюзивних групах. Окрему увагу приділено питанню цифрової інклюзії та доступності освітніх онлайн-сервісів для студентів з ООП. Акцентовано на ролі

психологічної підтримки та соціального супроводу осіб з інвалідністю під час навчання у закладі вищої освіти.

Проведено аналіз досліджень, які висвітлюють стан та тенденції інклюзивної освіти у вищій школі, зокрема відзначено роль Відкритого міжнародного університету розвитку людини «УКРАЇНА» у впровадженні ефективних практик інклюзивного навчання у вищій школі. Особливий акцент зроблено на академічній інклюзії в цьому університеті, а саме: адаптації навчальних програм та методик викладання для студентів з особливими освітніми потребами. Досвід університету «УКРАЇНА» підтверджує, що комплексна підтримка студентів із залученням фахівців різного профілю сприяє їхньому успішному навчанню та соціалізації.

Особливу увагу приділено інклюзивному напрямку діяльності Національного університету «Львівська політехніка», де створено Центр ветеранського розвитку, що є прикладом інклюзивного підходу до навчання ветеранів і студентів з особливими освітніми потребами. Зазначено, що сьогодні українська система вищої освіти розвиває інклюзивне навчання за європейськими стандартами, проте існує потреба у формуванні єдиної державної політики в цій сфері.

У статті узагальнено основні перспективи розвитку інклюзивного навчання у вищій освіті України. Виявлено, що незважаючи на помітний прогрес закладів вищої освіти в забезпеченні доступності та соціальної інтеграції, нагальними є проблеми, пов'язані із фінансуванням, нормативним регулюванням та спеціалізованою підготовкою кадрів. Запропоновані у статті напрями вдосконалення інклюзивного навчання можуть стати основою для подальших реформ у сфері освіти.

Ключові слова: інклюзивне навчання, вища освіта, особливі освітні потреби, соціальна інтеграція, адаптивні технології, цифрова інклюзія, психологічна підтримка, архітектурна доступність, ветерани, Центр ветеранського розвитку.

Abstract. The article deals with the problem of organising inclusive education in higher education institutions of Ukraine. The importance of attracting students with special educational needs to higher education is emphasised, which is an important factor in personal growth and social integration of the individual.

The main directions of activity of higher education institutions that promote the involvement of students with special educational needs in the educational process are investigated. The following organisational aspects are highlighted: creation of a specialised material and technical base, ensuring architectural accessibility, introduction of adaptive teaching technologies, training of teachers to work in inclusive groups. Special attention is paid to the issue of digital inclusion and accessibility of online educational services for students with SEN. The role of psychological support and social support for persons with disabilities while studying at a higher education institution is emphasised.

An analysis of studies covering the state and trends of inclusive education in higher education is carried out, in particular, the role of the Open International University of Human Development «UKRAINE» in the implementation of effective practices of inclusive education in higher education is noted. Particular emphasis is placed on academic inclusion at this university, namely, the adaptation of curricula and teaching methods for students with special educational needs. The experience of the University of «UKRAINE» confirms that comprehensive support for students with the involvement of specialists of various profiles contributes to their successful learning and socialisation.

Particular attention is paid to the inclusive activities of Lviv Polytechnic National University, where the Veteran Development Centre has been established, which is an example of an inclusive approach to teaching veterans and students with special educational needs. It is noted that today the Ukrainian higher education system is developing inclusive education in accordance with European standards, but there is a need to form a unified state policy in this area.

The article summarises the main prospects for the development of inclusive education in higher education in Ukraine. It is found that despite the significant progress of higher education institutions in ensuring accessibility and social integration, a number of problems related to financing, regulation and specialised training are urgent. The directions for improving inclusive education proposed in this article can serve as a basis for further reforms in the field of education.

Key words: inclusive education, higher education, special educational needs, social integration, adaptive technologies, digital inclusion, psychological support, architectural accessibility, veterans, Veteran Development Centre.

Актуальність. Інклюзивне навчання є важливою парадигмою в освіті, яка спрямована на зміну життєвих перспектив осіб з особливими освітніми потребами (ООП) шляхом сприяння їхньому особистісному розвитку та активному залученню до соціальної та професійної активності. Інклюзивне навчання спонукає до значних позитивних зрушень у розумінні цінності кожної людини та можливості посильної участі усіх громадян у суспільному бутті. Вища освіта тут займає особливе місце, оскільки забезпечення інклюзивних підходів до навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) не лише сприяє розкриттю потенціалу здобувачів з ООП, а й дає змогу забезпечити різні галузі кваліфікованими фахівцями. А в цьому є сьогодні нагальна потреба.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. До останніх років інтеграція осіб з ООП до закладів вищої освіти в Україні була несистемним явищем і,

скоріше, ґрунтувалася на бажанні та можливостях самих студентів чи їхніх батьків/опікунів до здобуття вищої освіти.

Ситуація зазнала кардинальних змін від початку активних євроінтеграційних процесів і прискорилося у зв'язку з наслідками війни в Україні. Збільшення чисельності потенційних абітурієнтів та здобувачів, які набули особливих освітніх потреб, стала визначальною для зміни пріоритетів в освітній стратегії. Забезпечення рівного доступу до вищої освіти для усіх, хто бажає здобути цей освітній рівень вперше або змінити чи покращити кваліфікацію, є проблемою активного наукового дискурсу.

Провідним надбанням тут є праці науковців Відкритого міжнародного університету розвитку людини «УКРАЇНА». Серед них на особливу увагу заслуговують монографічні праці. Теоретичне підґрунтя та методологію організації інклюзивного навчання у ЗВО розкрито в науково-практичному дослідженні (М. Чайковський та ін., 2019), де на основі практичного досвіду автори підсумовують, що успішному залученню студентів з ООП в освітній простір університету сприяє спеціальна підготовка викладачів, максимальна компенсація труднощів сприйняття навчального матеріалу студентами, спеціальне обладнання навчальних аудиторій, забезпечення архітектурної безбар'єрності, альтернативний формат навчальних матеріалів, створення підрозділів, які забезпечують включення студентів з ООП в освітній простір ЗВО, застосування адаптивних технологій інклюзивного навчання.

Питань соціально-психологічної підтримки осіб з різних категорій особливих освітніх потреб стосується колективна праця (Маслянікова І., Османова А., Давиденко Г. та ін., 2023), у якій розглядаються різні аспекти інклюзії, зокрема, проблема стресостійкості студентів з інвалідністю. Звертається увага на те, що особи з інвалідністю у більшості випадків через емоційну вразливість мають ослаблену здатність запобігати стресовим станам. Правильно організоване навколишнє середовище та вчасно надана соціальна підтримка є важливими умовами збільшення стресостійкості та успішної самореалізації здобувачів з інвалідністю у просторі ЗВО.

У монографічному дослідженні Г. Давиденко (2023: 196-197), серед інших питань, вивчається доступність спеціальних сервісів та інструментів для осіб з ООП. Авторка наголошує, що цифрові освітні сервіси в Україні розвинено досить добре, але доступ до них є дуже нерівномірним. Маргіналізовані спільноти, особи з низьким рівнем доходу, особи з інвалідністю мають обмеження або ж зовсім не мають доступу до цифрових технологій, і навчальних у тому числі. Це створює значні бар'єри для економічної мобільності, соціальної інтеграції та доступу до освіти. Для збільшення залученості до вищої освіти здобувачів з ментальними порушеннями (найвразливіша категорія серед людей з інвалідністю) Г. Давиденко пропонує такі ефективні методи, як пряме навчання на основі структурованого підходу, моделювання зразків, практика фідбеком від викладача або однокласників, взаємонавчання та застосування в офлайновому світі. Цей підхід, на думку науковиці, може допомогти студентам побачити практичну цінність навичок цифрової грамотності та підвищити мотивацію і здатність до вищої освіти.

Питанням освітньої інклюзії у вищій школі приділяється значна увага і в інших наукових доробках українських вчених. С. Миронова, Л. Платаш та інші науковці (2021) досліджували питання соціальної та освітньої інклюзії в різних умовах і розкрили практичні підходи до організації освітнього середовища в закладах з інклюзивною та спеціальною формою навчання, торкнулися деяких проблем навчання, соціалізації та розвитку осіб з особливими потребами, а також проблеми розвитку особистісного потенціалу людини в умовах інклюзії.

Огляд цих фундаментальних праць та інших новітніх публікацій (С. Балашова (2021); О. Галицька (2024); К. Чупіна (2020); Л. Потапюк (2021); Р. Шерстюк, І. Стойко, Л. Малюта (2024) та ін.) показує, що сьогодні важливим моментом інклюзивної освіти у вищій школі стала відсутність єдиної державної політики щодо цього питання (на відміну від доволі активного адміністративного регулювання інклюзивного навчання у середній школі або ж налагодженої централізації цього процесу в європейських державах). Українська вища освіта наслідує приклади європейських ЗВО, розвивають інклюзивну форму вищої освіти за принципом «освіта для усіх».

Мета статті. У цій статті ставимо за мету охарактеризувати деякий накопичений досвід організації навчання осіб з ООП в українських ЗВО, проаналізувати й виокремити кращі зразки та перспективи їх ширшої імплементації у вітчизняній вищій освіті.

Методи дослідження. Основним методом дослідження обрано описовий аналіз, головне призначення якого полягає в тому, щоб отримати загальне уявлення про структуру, характеристики чи основні властивості наукових явищ. Цей метод допоможе виявити основні тренди в організації інклюзивного навчання в ЗВО України, краще зрозуміти зміни, які відбуваються у вищій освіті у зв'язку із введенням в освітній процес осіб із ООП. У результаті планується отримати певні загальні структуровані уявлення про ефективність і тенденції організації інклюзивного навчання в українських ЗВО.

Результати дослідження. Інклюзивні процеси в системі вищої освіти України на сьогоднішньому етапі відбуваються досить розрізнено. Поки що лише частина ЗВО почала трансформацію ресурсів, адаптуючи їх під потреби осіб з ООП. Більша частина ЗВО – на етапі намірів реалізації інклюзивного навчання і вивчення передових практик із цього сегменту є важливим для мінімізації можливих бар'єрів в інклюзивному поступі.

Одним із яскравих прикладів ефективного інклюзивного навчання на рівні вищої освіти є діяльність Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна». Цей заклад став першим українським ЗВО, який запровадив інклюзивне навчання, і вже десятки років забезпечує доступ до вищої освіти особам з ООП. У своїй діяльності університет виходить із принципу доступної і якісної освіти для всіх, а формування інклюзивного середовища визнає пріоритетним. Запорукою успіху впровадження інклюзивної освіти в університеті став чіткий організаційно-функціональний та інституційно-концептуальний розподіл проявів активності усіма учасниками освітнього процесу (Л. Ніколенко, 2024: 141-144).

Для ефективного впровадження інклюзії в університеті «Україна» працює Центр інклюзивних технологій навчання (Б.д.), який координує усі аспекти такої форми здобуття вищої освіти особами з ООП. Діяльність Центру охоплює

педагогічний, психологічний, медико-реабілітаційний, соціальний, технічний, фізкультурно-оздоровчий супровід інклюзивного навчання, а також сприяє працевлаштуванню випускників з ООП. Насамперед Центр забезпечує взаємну соціальну адаптацію до навчання як здобувачів з ООП, так і без особливих освітніх потреб, оскільки від цього залежить якість усього навчального процесу. Велику увагу приділено навчанню викладачів. Із цією метою на базі Центру постійно діє семінар зі спеціальної підготовки викладачів до роботи в інклюзивних навчальних групах. Тут викладачі вивчають функціональні відмінності, особливості психічного розвитку сприйняття навчального матеріалу здобувачів освіти певної категорії та кращим світовим досвідом інклюзії таких здобувачів освіти.

Загалом в університеті «Україна» (як в центральному офісі, так і у філіях по всій території України) успішно реалізують організаційні заходи, на котрі варто орієнтуватися кожному ЗВО стосовно інклюзивного сегменту. До таких заходів належить: створення спеціалізованої матеріально-технічної бази; забезпечення доступності освітнього середовища, інформації, бібліотечних фондів для всіх здобувачів освіти з ООП; надання здобувачам з ООП можливості комбінованої форми навчання та дистанційної освіти; адаптація навчально-методичного забезпечення освітніх компонент під потреби здобувачів з ООП; перепідготовка викладачів; упровадження асистивних інформаційних технологій; формування в колективі інклюзивної культури; організація академічного, психологічного, медико-реабілітаційного та соціального супроводу; створення умов для самореалізації та професійної адаптації здобувачів з ООП.

Вивчення досвіду цього університету та європейських ЗВО переконує, що кожен із цих напрямів роботи має конститутивне значення в інклюзивному поступі і потребує креативних підходів. Стосовно цього варто зазначити, що функціонування університету значною мірою залежить від співпраці із громадськими організаціями та закордонних донорів, які фінансують розвиток інклюзивної освіти за прикладом західного досвіду залучення осіб з ООП до університетського життя. Симбіоз міжнародного практичного досвіду та

ініціативності українських громадських організацій та освітян забезпечує успішну інклюзивність.

Заслугує особливої уваги й інклюзивний підхід в діяльності національного університету «Львівська політехніка». Цей заклад не має тривалого досвіду забезпечення інклюзивним навчанням осіб з ООП. Однак тут у співпраці з меценатами і спонсорами відкрився перший в Україні ветеранський простір, який університет облаштував і продовжує вдосконалювати в межах проєкту «Норвегія – Україна» (Б.д.). Проєкт реалізовано упродовж 2014-2021 р.р. Завданнями, виконаними у проєкті, стала професійна перепідготовка ветеранів, допомога в соціальній та психологічній адаптації, сприяння ветеранам у працевлаштуванні та організації власного бізнесу. Також проєктом було передбачено навчання викладачів працювати зі здобувачами з ООП. У результаті проєктної ініціативи у цьому ЗВО налагодили діяльність Ветеранської служби, яка перебирала на себе координацію роботи не лише з ветеранами та їх сім'ями, а й з іншими категоріями студентів з ООП. А в 2023 році на основі Служби розпочав діяльність Центр ветеранського розвитку. Тут надаються навчально-допоміжні послуги, юридичні консультації. Центр покликаний сприяти облаштуванню інклюзивного середовища, а за потреби організовує індивідуальний супровід здобувачів з ООП. Також в Центрі організовуються просвітницькі заходи. Цінним є те, що в межах Центру функціонує служба медіації, що допомагає вирішувати проблемні і конфліктні ситуації, які виникають між учасниками інклюзивного освітнього процесу.

У 2024 році в межах ще одного міжнародного проєкту відкрили інклюзивний освітній простір «Без обмежень» (Б.д.). Він являє собою облаштоване для інклюзивного навчання середовище і функціонує на базі Центру ветеранського розвитку та Центру міжнародного професійного партнерства Інституту гуманітарних та соціальних наук Львівської політехніки.

Важливо, що така проєктна діяльність в кластері інклюзії має логічне продовження і окреслена у Стратегії розвитку інклюзивної освіти у Національному університеті «Львівська політехніка» (2025). Ця стратегія

передбачає системну зміну підходів до організації навчального процесу, серед яких:

- створення на базі Центру ветеранського розвитку «єдиного вікна» щодо надання вступникам і здобувачам вищої освіти консультаційних послуг з питань вступу до університету та супровідних інклюзивних послуг під час навчання;
- робота з громадами Львівської області з питань короткострокової підготовки фахівців із супроводу ветеранів війни та членів їхніх сімей у межах реалізації державної ветеранської політики;
- створення вебсервісу підтримки ветеранів та членів їхніх сімей;
- створення психологічної служби та подальша розбудова інклюзивного освітнього середовища для ветеранів та членів їхніх сімей, сімей загиблих воїнів у частині створення університетських підрозділів з ментального здоров'я.

Практика інклюзивних підходів до навчання осіб з ООП у Львівській політехніці підтверджує конститутивність системного підходу до його реалізації. Такий підхід дає можливість вибудувати інклюзивну політику у цілісному розумінні змісту і можливостей її реалізації в єдиному просторі ЗВО.

Звичайно, в умовах, коли ЗВО України переживають складні часи реорганізацій, зміни орієнтирів, нестачі фінансування, забезпечувати інклюзивність непросто. Але описаний досвід вказує на кроки, які можуть започаткувати інклюзивні зміни: реалізацію соціальних та освітніх проєктів інклюзивного змісту. Частина ЗВО вже використовують таку можливість і реалізують різні проєкти з вирішення воєнних викликів та мінімізації бар'єрів у створенні інклюзивного освітнього простору. До прикладу можемо навести реалізацію подібних проєктів в Хортицькій національній навчально-реабілітаційній академії (створено Центр ветеранського розвитку (б.д.), Бердянському державному педагогічному університеті (розробляється віртуальне інклюзивне середовище навчання «Університет без стін» (Hanna Lopatina et al., 2024)), Волинському національному університеті ім. Лесі Українки (проєкт спрямований на розвиток соціальної інклюзії (Галицька О., 2024) та інших інклюзивно спрямованих ініціатив. Реалізація таких проєктів змінює

погляди на сучасний ЗВО, сприяє формуванню інклюзивних цінностей та освітніх стандартів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений опис передового досвіду організації інклюзивного навчання на рівні вищої освіти свідчить, що організаційно-функціональний вимір його реалізації знаходиться на різних рівнях у різних ЗВО. За відсутності централізованого державно-адміністративного управління інклюзивністю у вищій освіті місію запровадження інклюзивної форми навчання беруть на себе безпосередньо ЗВО, розгортаючи автономні рішення. Водночас аналізовані інституційні підходи до розв'язання означеної проблеми не є розрізненими, хоча й помітні індивідуальні риси організаційних рішень. Загальним є орієнтація на імплементацію Конвенції про права інвалідів, Цілі сталого розвитку та загальноєвропейські принципи інклюзивного суспільства щодо рівності права на освіту усіх. Єдності підходів в інклюзивній політиці ЗВО сприяє широке вивчення світового (особливо європейського) досвіду розвитку інклюзії на рівні вищої школи.

Спостерігаємо загальне розуміння сутності інклюзивного ЗВО як «закладу освіти для усіх», бачення інклюзивного розвитку як невід'ємної частини інституційного розвитку закладу, усвідомлення важливості комплексного підходу до освітньої інклюзії та формування інклюзивної культури усіх учасників освітнього процесу. Спільним є і залучення зовнішніх партнерів до розбудови інклюзивного простору. Цими партнерами виступають міжнародні організації, місцеві органи влади, громадські організації, стейкхолдери, бізнес-структури.

Запровадження Національної стратегії інклюзивного навчання та Методичних рекомендацій щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладі вищої освіти, безумовно, сприятиме уніфікації організаційних інклюзивних підходів у ЗВО.

Однак інклюзивні практики у вищій школі сьогодні перебувають на етапі формування і є досить розрізненими. У цьому ЗВО повною мірою реалізують автономію та індивідуальні рішення. Ці практики передбачають забезпечення безбар'єрного освітнього середовища, розроблення внутрішньої нормативної

бази, підвищення обізнаності спільноти щодо питань інклюзивної навчальної і соціальної взаємодії, підтримку академічної інклюзії, охоплення усіх аспектів супроводу здобувачів з ООП, турботу про психологічне благополуччя учасників інклюзивного освітнього простору, залучення потенціалу усіх структур і, власне, здобувачів вищої освіти.

Перспективою дослідження може бути розроблення організаційних засад інклюзивного розвитку ЗВО на основі запровадження централізації цих процесів зі збереженням автономії ЗВО. Такий підхід сприятиме не лише залученню осіб з ООП до вищої освіти, а й розкриватиме можливості для академічної мобільності цієї категорії здобувачів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чайковський, М. & ін. (2019). *Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти : монографія*. Київ : Університет «Україна». 460 с. URL: https://hist.km.ua/images/publikatsiji/monografiya_khist_12_03_2019.pdf
2. Маслянікова І., Османова А., Давиденко Г. & ін. (2023). *Соціально-психологічна підтримка осіб з інвалідністю в умовах війни: колективна монографія*. Київ. Університет «Україна». 216 с. DOI: <https://doi.org/10.36994/978-966-388-674-9-2023-218>
3. Давиденко, Г. (2023). *Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація: Монографія*. Вінниця: ТВОРИ. URL: <https://doi.org/10.58521/978-617-552-348-3-2023-236>
4. Миронова, С., Платаш, Л., & інші (2021). *Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність та перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні*. Чернівці. 352 с. URL: https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3081/MONOGRAF_%D1%81%D1%84_%D1%80%D0%B5%D0%BF%D0%BE%D0%B7_1639050106.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. Балашова, С. (2021). Реалізація інклюзивної освіти в закладах вищої освіти України. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*, 1(13), 5–7. <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2021.13.01>
6. Галицька, О. (2024). Інклюзивне освітнє середовище: досвід моєї альма матер. *Inclusion and Diversity*, 4 (2024), 5-8. DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.4.1>
7. Чупіна, К. (2020). Порівняльний аналіз становлення інклюзивної вищої освіти в Україні та за кордоном. *Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки)*. 1(16), 266-277. DOI: 10.32626/2413-2578.2020-16.266-277

8. Потапюк, Л.М. (2021). Організація інклюзивної освіти у вітчизняному просторі. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 1(21), 119-124. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-14

9. Шерстюк, Р., Стойко, І., & Малюта, Л. (2024). Інклюзивна освіта у закладі вищої освіти: реалії і можливості навчання ветеранів війни з особливими потребами. *Галицький економічний вісник. Том 86. № 1. С. 205-216.* DOI: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2024.01.205

10. Ніколенко, Л.М. (2024). *Інклюзивний освітній простір у закладі вищої освіти: монографія.* Дніпро : Вид-во «Грані», 228 с. С. 141-143. DOI: <https://doi.org/10.33287/2220243>

11. Інклюзія та інтеграція. Центр інклюзивних технологій навчання Університету «Україна». Офіційний веб-сайт Відкритого міжнародного університету розвитку людини «УКРАЇНА». URL: https://uu.edu.ua/inclusion_and_integration

12. Ветеранська служба. Офіційний веб-сайт Національного університету «Львівська політехніка». URL <https://lpnu.ua/veteranska-sluzhba>

13. Стратегія розвитку інклюзивної освіти у Національному університеті «Львівська політехніка» (2025). Офіційний веб-сайт Національного університету «Львівська політехніка». URL: <https://lpnu.ua/2025>

14. Служба доступності до можливостей навчання «Без обмежень». Офіційний веб-сайт Національного університету «Львівська політехніка». URL: <https://lpnu.ua/nolimits>

15. Центр ветеранського розвитку. Офіційний веб-сайт Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії. URL: <https://khnnra.edu.ua/%d1%86%d0%b5%d0%bd%d1%82%d1%80-%d0%b2%d0%b5%d1%82%d0%b5%d1%80%d0%b0%d0%bd%d1%81%d1%8c%d0%ba%d0%be%d0%b3%d0%be-%d1%80%d0%be%d0%b7%d0%b2%d0%b8%d1%82%d0%ba%d1%83>

16. Ya. Sychikova and others (2024). *Redefining higher education: innovation, inclusion, and sustainable development during wartime: monograph.* Kharkiv: TECHNOLOGY CENTER PC, 232 p. <https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fmonograph.com.ua%2Fpctc%2Fcatalog%2Fcategory%2Feducation&psig=AOvVaw3NYrULnDJpOzzRBc1moFel&ust=1738322243158000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAQQn5wMahcKEwjQyYffqZ2LAXUAAAAAQBAHQAAAAAQBA>

REFERENCES

1. Chaykovskiy, M. et al. (2019). *Teoretyko-metodolohichni zasady vprovadzhennya inklyuziyi v zaklady osvity [Theoretical and methodological principles of implementing inclusion in*

educational institutions]: *Monograph*. Kyiv: University «Ukraine». Retrieved from: https://hist.km.ua/images/publikatsiji/monografiya_khist_12_03_2019.pdf [in Ukrainian].

2. Maslyanikova, I., Osmanova, A., Davydenko, H. et al. (2023). *Sotsial'no-psykholohichna pidtrymka osib z invalidnistyu v umovakh viyny [Social and psychological support for people with disabilities in wartime]: Collective monograph*. Kyiv: University «Ukraine». DOI: 10.36994/978-966-388-674-9-2023-218 [in Ukrainian].

3. Davydenko, H. (2023). *Tsyfrova inklyuziya ta dostupnist': sotsial'na didzhytalizatsiya [Digital inclusion and accessibility: Social digitalization]: Monograph*. Vinnytsia: TVORY. DOI: 10.58521/978-617-552-348-3-2023-236/ [in Ukrainian].

4. Myronova, S., Platash, L., et al. (2021). *Sotsial'na ta osvityna inklyuziya: istoriya, suchasnist' ta perspektyvy rozvytku: kolektyvna monohrafiya u 2 chastynakh. Chastyna 1. Instytutsiyni ta osobystisni aspekty vprovadzhennya v Ukrayini [Social and educational inclusion: History, present, and prospects for development]: Collective monograph in 2 parts. Part 1. Institutional and personal aspects of implementation in Ukraine*. Chernivtsi. Retrieved from https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3081/MONOGRAF_%D1%81%D1%84_%D1%80%D0%B5%D0%BF%D0%BE%D0%B7_1639050106.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].

5. Balashova, S. (2021). Realizatsiya inklyuzyvnoyi osvity v zakladakh vyshchoyi osvity Ukrayiny [Implementation of inclusive education in higher education institutions of Ukraine]. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series «Pedagogy»*, 1(13), 5–7. DOI: 10.17721/2415-3699.2021.13.01 [in Ukrainian].

6. Halytska, O. (2024). Inclusive educational environment: The experience of my alma mater. *Inclusion and Diversity*, 4(2024), 5-8. DOI: 10.32782/inclusion/2024.4.1 [in English].

7. Chupina, K. (2020). Porivnyal'nyy analiz stanovlennya inklyuzyvnoyi vyshchoyi osvity v Ukrayini ta za kordonom [Comparative analysis of the development of inclusive higher education in Ukraine and abroad]. *Current Issues of Correctional Education (Pedagogical Sciences)*, 1(16), 266-277. DOI: 10.32626/2413-2578.2020-16.266-277 [in Ukrainian].

8. Potapyuk, L.M. (2021). Orhanizatsiya inklyuzyvnoyi osvity u vitchyznyanomu prostori [Organization of inclusive education in the national space]. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series «Pedagogy and Psychology». Pedagogical Sciences*, 1(21), 119-124. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-14 [in Ukrainian].

9. Sherstiuk, R., Stoiko, I., & Maliuta, L. (2024). Inklyuzyvna osvita u zakladi vyshchoyi osvity: realiyi i mozhlyvosti navchannya veteraniv viyny z osoblyvymy potrebamy [Inclusive education in higher education institutions: Realities and opportunities for war veterans with special needs]. *Galician Economic Bulletin*, 86(1), 205-216. DOI: 10.33108/galicianvisnyk_tntu2024.01.205 [in Ukrainian].

10. Nikolenko, L.M. (2024). *Inklyuzyvnyy osvityniy prostir u zakladi vyshchoyi osvity [Inclusive educational space in higher education institutions]: Monograph*. Dnipro: Publishing House «Hrani», 228 p. DOI: 10.33287/2220243 [in Ukrainian].
11. Inclusion and integration. Center for Inclusive Learning Technologies, University «Ukraine» (n.d.). Retrieved from: https://uu.edu.ua/inclusion_and_integration
12. Veteran Service (n.d.). Official website of Lviv Polytechnic National University. Retrieved from: <https://lpnu.ua/veteranska-sluzhba>
13. Stratehiya rozvytku inklyuzyvnoyi osvity u Natsional'nomu universyteti «L'vivs'ka politekhnika» (2025) [Strategy for the Development of Inclusive Education at Lviv Polytechnic National University]. Official website of Lviv Polytechnic National University. Retrieved from: <https://lpnu.ua/2025>
14. Accessibility Service «No Limits» (n.d.). Official website of Lviv Polytechnic National University. Retrieved from: <https://lpnu.ua/nolimits>
15. Veteran Development Center. Official website of Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy. Retrieved from: <https://khnnra.edu.ua/%d1%86%d0%b5%d0%bd%d1%82%d1%80-%d0%b2%d0%b5%d1%82%d0%b5%d1%80%d0%b0%d0%bd%d1%81%d1%8c%d0%ba%d0%be%d0%b3%d0%be-%d1%80%d0%be%d0%b7%d0%b2%d0%b8%d1%82%d0%ba%d1%83>
16. Lopatina, H., Tsybuliak, N. & all (2024). *Redefining higher education: Innovation, inclusion, and sustainable development during wartime: Monograph*. Kharkiv: TECHNOLOGY CENTER PC. Retrieved from: <http://monograph.com.ua/pctc/catalog/category/education> [in English].

УДК 376-056

Тетяна Скакодуб,

аспірантка,

ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України

e-mail: Tatitka@ukr.net

orcid.org/0009-0004-9255-1105

Tetiana Skakodub,

Graduate student,

Mykola Yarmachenko Institute

of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of educational sciences of Ukraine

Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «ШАНС»
Дніпропетровської обласної ради»
49074, м. Дніпро, вул. Батумська, 2а

Municipal educational Institution
of the Dnipropetrovsk Regional Council
«Special School «CHANCE»
49074, Dnipro, Batumska St., 2a

АНАЛІЗ МОДЕЛЬНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА ПРЕДМЕТ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

ANALYSIS OF MODEL PROGRAMMES FOR SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN TERMS OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE DEVELOPMENT

Анотація. У статті представлено результати аналізу модельних навчальних програм, розроблених для спеціальних закладів загальної середньої освіти, що здійснюють навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Проаналізовано 29 модельних навчальних програм, які охоплюють дев'ять освітніх галузей: «Мовно-літературна», «Математична», «Природнича», «Соціальна і здоров'язбережувальна», «Громадянська та історична», «Технологічна», «Мистецька», «Інформатична» та «Фізична культура». Особливу увагу приділено дослідженню аспектів, що сприяють формуванню екологічної компетентності в учнів, яка є однією з ключових компетентностей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти.

Метою проведеного дослідження стало оцінювання рівня інтеграції елементів екологічної освіти у зміст навчальних програм, а також виявлення їхньої відповідності сучасним вимогам формування в учнів свідомого ставлення до довкілля. У ході аналізу встановлено, що екологічну компетентність представлено у програмах різною мірою, залежно від специфіки освітньої галузі. Зокрема, найбільший потенціал для розвитку екологічної свідомості спостерігається у програмах природничої та технологічної галузей.

У статті акцентується увага на тому, що формування екологічної компетентності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку потребує врахування їхніх індивідуальних особливостей та залучення школярів до екологічної освіти і в інших галузях освіти.

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

Abstract. The article presents the results of the analysis of model curricula developed for special general secondary education institutions that provide education for children with intellectual disabilities. The analysis covered 29 model curricula covering nine educational areas: «Language and Literature», «Mathematics», «Natural Sciences», «Social and Health», «Civic and Historical», «Technological», «Art», «Informatics» and «Physical Culture». Particular attention is paid to the study of aspects that contribute to the formation of environmental competence in students, which is one of the key competences defined by the State Standard of Basic Secondary Education.

The purpose of the study was to assess the level of integration of environmental education elements into the content of curricula, as well as to identify their compliance with the current requirements for the formation of students' conscious attitude to the environment. The analysis has shown that environmental competence is represented in curricula to varying degrees, depending on the specifics of the educational field. In particular, the greatest potential for the development of environmental awareness is observed in the programmes of natural sciences and technology.

The article focuses on the fact that the formation of environmental competence of children with intellectual disabilities requires taking into account their individual characteristics and involving students in environmental education in other areas of education.

Key words: environmental competence, students with intellectual disabilities, model curriculum.

Актуальність дослідження. Згідно з наказом МОН України від 2 квітня 2021 року № 406 за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» було поставлено задачу перед педагогами та авторськими колективами розробити модельні навчальні програми, які б сприяли гармонійному розвитку особистості, містили б компетентнісний підхід та допомогли реалізувати Державний стандарт базової середньої освіти.

Після оприлюднення наказу творчі колективи закладів освіти розробили модельні навчальні програми на основі Державного стандарту базової середньої освіти відповідно до Переліку модельних навчальних програм для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти Типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 19 лютого 2021 року № 235.

З 2022-2023 н. р. Міністерство освіти і науки України почало поетапно впроваджувати модельні навчальні програми для закладів загальної середньої освіти в рамках «Нової української школи». На основі модельних навчальних програм заклади освіти розробляють навчальні програми з предметів та затверджуються педагогічною радою закладу освіти.

Так як в Державному стандарті наголошено, що метою базової середньої освіти є розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу, то при розробці модельних навчальних програм необхідно слідувати відповідності ключовим предметним компетентностям, визначеним цим стандартом. Це передбачає забезпечення міждисциплінарного підходу, інтеграції змісту навчання та врахування вікових і індивідуальних особливостей учнів, що сприятиме формуванню їхньої цілісної картини світу, екологічної свідомості, критичного мислення та здатності до практичного застосування.

Впровадження модельних навчальних програм не оминуло і спеціальні заклади середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Було розроблено і впроваджено згідно з Державним стандартом загальної середньої освіти модельні програми з дев'яти освітніх галузей: «Мовно-літературна», «Математична», «Природнича», «Соціальна і здоров'язбережувальна», «Громадянська та історична», «Технологічна», «Мистецька», «Інформатична», «Фізична культура». Одною з ключових

компетентностей Державного стандарту є екологічна компетентність. У цьому контексті виникає потреба дослідити чинні модельні програми, оцінити їхній зміст щодо наявності елементів екологічної освіти та відповідності потребам дітей з інтелектуальними порушеннями. Важливо проаналізувати, наскільки ефективно ці програми сприяють формуванню екологічної свідомості, практичних навичок взаємодії з природним середовищем та відповідального ставлення до ресурсів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Формування системи знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтирів і мотивації до особистої участі у розв'язанні екологічних проблем є одним із ключових напрямів освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Для реалізації цих завдань в освітньому процесі застосовується компетентнісний підхід, визначений основними положеннями Нової української школи (НУШ). Згідно з Концепцією НУШ, однією з ключових компетентностей, що підлягає розвитку у школярів, є екологічна грамотність і здоровий спосіб життя.

Розвиток екологічної компетентності має відбуватися комплексно, на уроках усіх шкільних предметів. Зміст навчальних програм дає можливість інтегрувати екологічну тематику в різні освітні галузі, такі як природнича, математична, соціальна та здоров'язбережувальна, мовно-літературна тощо. Такий міжпредметний підхід дає змогу закріплювати знання й навички в різних контекстах, сприяючи формуванню стійкої екологічної культури.

Формування екологічної компетентності для популяризації ідеї сталого розвитку суспільства, через використання потенціалу текстів українських авторів на уроках української мови та літератури розглядають у своїй роботі Н. М. Дика та Н. В. Розінкевич.

Розглянуто компетентнісний потенціал екологічної компетентності у розрізі 9 освітніх галузей С. В. Толочко та Н. С. Бордюг.

Є. П. Нелін та І. В. Лінтур розглядають формування екологічної компетентності на уроках з математики шляхом розв'язування задач екологічної тематики.

Формування екологічної компетентності школярів через змістові лінії курсу інформатики досліджують Н. О. Пономарьова та О. С. Гудзенко.

Питання навчання природознавства у спеціальній школі, зокрема і формування екологічної грамотності, культури дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, висвітлено в працях В. І. Бондаря, А. Я. Берзнієкса, Г. О. Блеч, О. М. Вержиховської, С. В. Трикоз та ін. Розвиток екологічної компетентності школярів з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках географії розглядали вчені Л. К. Одинченко, В. М. Синьов та інші.

Мета статті – аналіз модельних навчальних програм для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку щодо проблеми формування екологічної компетентності, згідно з Державним стандартом загальної середньої освіти з дев'яти освітніх галузей: «Мовно-літературна», «Математична», «Природнича», «Соціальна і здоров'язбережувальна», «Громадянська та історична», «Технологічна», «Мистецька», «Інформатична», «Фізична культура».

Процедура дослідження передбачала: аналіз 29 модельних навчальних програм для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Програми містили інформацію з дев'яти освітніх галузей: «Мовно-літературної», «Математичної», «Природничої», «Соціальної і здоров'язбережувальної», «Громадянської та історичної», «Технологічної», «Мистецької», «Інформатичної» та «Фізичної культури». Розгляд цих програм дав змогу отримати цілісне уявлення про предмет формування екологічної компетентності у школярів під час освітньої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Згідно із Законом України «Про повну загальну середню освіту», від 16.01.2020 р. №463-IX, модельна навчальна програма – документ, що визначає орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання учнів, зміст навчального предмета (інтегрованого курсу) та види навчальної діяльності учнів, рекомендовані для використання в освітньому процесі в порядку, визначеному законодавством.

Як зазначає Ю. О. Романенко, експертка Українського центру оцінювання якості освіти, модельну навчальну програму пишуть автори для певного предмета чи інтегрованого курсу. У ній обов'язково визначають очікувані результати, яких мають досягти учні, які навчатимуться за цією програмою; пропонують певний зміст, на якому учні досягатимуть цих результатів; окреслюють види діяльності, які може використати вчитель на уроках або поза ними, щоб допомогти учням досягти визначених програмою результатів.

Оскільки результати навчання в модельній програмі не виринають випадково, а взяті з державного стандарту, то модельну програму можна вважати таким собі дороговказом, яким має рухатися вчитель разом зі своїми учнями, щоб досягти вимог стандарту.

Модельні програми мають таку назву не випадково, адже по суті вони пропонують модель реалізації певного предмета або курсу, задають універсальну рамку, яку вчитель може використати, створюючи власну навчальну програму [10].

Тож авторські колективи під час створення модельних навчальних програм повинні дотримуватись Державного стандарту базової середньої освіти, забезпечуючи інтеграцію ключових компетентностей, в тому числі формування екологічної компетентності у зміст освітніх компонентів, адаптацію їх до вікових та індивідуальних особливостей учнів, а також враховувати специфічні потреби різних категорій здобувачів освіти. У цьому контексті актуальним є дослідження наявності екологічної компетентності в чинних модельних навчальних програмах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Такий аналіз дасть змогу оцінити, як зміст програм відповідає сучасним вимогам і потребам ефективного формування екологічної свідомості та практичних навичок у дітей.

Як ми визначили, Державний стандарт загальної середньої освіти складається з дев'яти освітніх галузей: «Мовно-літературна», «Математична», «Природнича», «Соціальна і здоров'язбережувальна», «Громадянська та історична», «Технологічна», «Мистецька», «Інформатична», «Фізична культура». Тож розглянемо їх окремо.

Освітня галузь «Мовно-літературна» реалізується через навчальні предмети: «Українська мова» та «Українська література».

Автори модельних навчальних програм «Українська мова» для 5 – 6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку Н. В. Пономаренко, К. С. Тороп, Н. А. Ярмола (2022 р.) та «Українська мова» для 7 – 10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку Н. В. Пономаренко, К. С. Тороп, О. А. Анохіна (2023 р.) у пояснювальній записці зазначають, що модельна програма з української мови змінює пріоритети у формуванні змісту, структури й результатів навчання. Знання мають стати інструментом у розв’язанні життєвих проблем, засобом особистісного розвитку, успішного професійного становлення та облаштування свого життя [14, 11]. Як зазначають автори, у модельні програми введено усі ключові компетентності, в тому числі й екологічну компетентність.

Ознайомившись з модельними навчальними програмами для 5 – 6 та 7 – 10 класів щодо предмету формування екологічної компетентності, ми виокремили такі складові, які сприятимуть розвитку екологічної освіти:

- У модельній програмі з української мови для 5 – 6 класів автори конкретно не зазначають теми навчальних текстів, діалогів, висловлювань і т. ін., а пропонують складати речення, тексти, діалоги та розповіді на запропоновану тематику вчителем, обговорювати запропоновані ним малюнки та опорні слова. Тобто при складанні навчальної програми вчителю необхідно самому обрати теми для уроків для дотримання компетентнісного потенціалу мовно-літературної освітньої галузі, який полягає у розвитку на уроках української мови всіх ключових компетентностей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти;
- У модельній програмі з української мови для 7 – 10 класів автори своєю чергою пропонують на вибір орієнтовні теми з розвитку мовлення, наприклад: «Рослини – символи України», «Рідні краєвиди», «Екологічна культура людини», «Сім природних чудес України», «Краса природи рідного міста (села)», «Лікарські рослини», «Земля – наш спільний дім» та «Збережемо довкілля». Також укладачі

програми пропонують складати з школярами твори-описи природи за власним спостереженням та складати з допомогою вчителя елементарні роздуми на тему, пов'язану із життям і навчальною діяльністю учнів (про збереження здоров'я, майбутню професію тощо) [12].

Із зазначеного можна зробити висновок, що автори модельної навчальної програми «Українська мова» для 7 – 10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку Н. В. Пономаренко, К. С. Тороп, О. А. Анохіна більш широко розкрили тему екологічної компетентності та спрямували педагогів на формування у здобувачів освіти не лише базових знань з української мови, а й на розвиток практичних умінь і навичок екологічно доцільної поведінки, виховання відповідального ставлення до природи та усвідомлення важливості особистого внеску у збереження навколишнього середовища.

Модельні навчальні програми «Українська література» для 5-6 класів (2022 р.) та 7 – 10 класів (2024 р.) авторів Н. В. Пономаренко, К. С. Тороп, В. В. Ляшенко спрямовано насамперед на навчання української літератури на формування наскрізних умінь, визначених Державним стандартом базової середньої освіти, а саме: читати з розумінням; критично оцінювати інформацію в художніх текстах; висловлювати власні думки, почуття; сприймати і використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях [12, 13]. Переглянувши пропонований зміст навчального предмета українська література, ми виокремили художні твори, які сприятимуть розвитку екологічної компетентності школярів, наприклад:

- Модельна навчальна програма 5 – 6 клас: Л. В. Костенко – «Березовий листочок», «Красива осінь вишиває клени», легенда «Як виникли Карпати», В. О. Сухомлинський – «Який слід повинна залишати людина на землі?», О. В. Донченко – «Лісничиха» та інші. Ці твори допомагають у формуванні ціннісних орієнтацій, системи ставлень до людей, світу, природи, себе та відповідних поведінкових вчинків і звичок [12], що своєю чергою прищеплює школярам любов то навколишнього світу та природи;

- У модельній програмі з української літератури для 7 – 10 класів формування екологічної компетентності через опис української природи розкрито такими авторами: В. А. Симоненко – «Грудочка землі», «Ти знаєш, що ти – людина?», О. П. Довженко – «Зачарована Десна», Л. І. Смілянський – «Геннадій і Петрик», Остап Вишня «Чудесні пташки» і інші.

Звісно мовно-літературну освітню галузь більшою мірою спрямовано на формування писемних та читацьких навичок, збагачення словникового запасу, прищеплення любові до книг та рідної мови, але автори, дотримуючись Державного стандарту про базову середню освіту, дотримались розкриття екологічної компетентності через літературні твори та орієнтовні теми для розвитку мовлення.

Освітня галузь «Математична» реалізується через навчальний предмет «Математика». Укладачі модельної навчальної програми «Математика» за мету ставлять формування в школярів предметної математичної компетентності, що передбачає здатність застосовувати математичні знання і методи у повсякденному житті; застосовувати логічні способи мислення під час розв’язання пізнавальних і практичних задач, пов’язаних з реальними об’єктами [16, 1]. Одним із напрямів формування компетентнісного підходу укладачі зазначають, що учні повинні досліджувати найпростіші математичні моделі реальних об’єктів і явищ, інтерпретувати та оцінювати результати; використовувати математичні методи в життєвих ситуаціях [16]. Розглянувши зміст навчальної програми з предмета «Математика», ми не виявили завдань, безпосередньо пов’язаних з екологічною тематикою. Водночас у розділі, присвяченому видам навчальної діяльності, зустрічаються такі формулювання: робота з проблемними ситуаціями, обговорення проблемних ситуацій, розв’язання задач практичного спрямування та розв’язання сюжетних задач, що свідчить про те, що вчителі математики можуть спрямовувати навчальну діяльність на розв’язання екологічних проблем та визначати напрям завдань на формування екологічної компетентності та інтегрувати математичні знання з екологічними темами. Як приклад можна розглядати задачі такої тематики:

- Вплив висадки дерев на поглинання вуглекислого газу. Метою таких задач є розвиток розуміння впливу зелених насаджень на екологію;
- Економія води. Мета: звернути увагу на раціональне використання водних ресурсів;
- Вторинна переробка. Мета: мотивація до участі у вторинній переробці;
- Розрахунок енергоспоживання. Мета: показати важливість енергозбереження;
- Використання сонячної енергії. Мета: пояснити значення альтернативних джерел енергії й інші.

Подібні задачі допоможуть учням зрозуміти значення екологічних проблем та вчитимуть застосовувати математичні інструменти для їх аналізу та вирішення.

Освітня галузь «Природнича» реалізується через навчальні предмети «Пізнаємо природу», «Географія» та «Фізика і хімія в побуті». Звісно, основний компетентнісний потенціал курсу спрямований на формування природничої компетентності, але відомо, що екологічна та природнича компетентності доповнюють одна одну.

Як зазначають автори модельної навчальної програми інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» для 5 – 6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку Н. А. Василенко, С. В. Трикоз, Ж. С. Калюкова (2022 р.), основною метою інтегрованого курсу – є формування природничих компетентностей здобувачів освіти шляхом: засвоєння системи інтегрованих знань про природу, усвідомлення своєї приналежності до природи і суспільства, створення елементарної бази для засвоєння здобувачами освіти, відповідно до їх вікових особливостей, досвіду дослідження природи, розуміння змін, зумовлених людською діяльністю, усвідомлення відповідальності за наслідки такої діяльності; розвиток екологічних компетентностей, що передбачають дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадливого використання природних ресурсів.

Основна ідея курсу полягає в усвідомленні належності людини до природи та суспільства, створенні передумов для бережливого ставлення до навколишнього середовища, у розумінні впливу трудової діяльності людей на всі

компоненти природи, у сприянні вихованню у дітей любові до природи, до свого краю, розвитку екологічної свідомості [4].

Модельну програму «Пізнаємо природу» націлено на розвиток екологічної компетентності та виховання екологічно здорової особистості. Школярі з порушеннями інтелектуального розвитку під час уроків не тільки вивчають природу в цілому, а й визначають закономірність впливу людини на неї.

Модельна навчальна програма «Географія» для 7-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (авт. О. Ю. Бондаренко, К. С. Тороп, 2023 р.) вказує, що вивчення географії розширює світогляд дітей про навколишній світ, дає змогу побачити природні явища та соціально-економічні процеси у взаємозв'язку. Основні завдання шкільного курсу географії – дати елементарні, але наукові та систематичні відомості про природу, населення, господарство свого краю, України та зарубіжних країн, показати особливості взаємодії людини і природи, допомогти засвоїти правила поведінки в природі. Географія сприяє патріотичному, інтелектуальному та екологічному вихованню учнів [3]. Для формування екологічної компетентності укладачами запропоновано такі теми уроків: жива і нежива природа, характеристики стану повітря, тваринний та рослинний світ, представники тваринного і рослинного світу України, занесені до Червоної книги, охорона рослинного і тваринного світу, вплив господарської діяльності людини на ґрунт, забруднення водойм, вплив господарської діяльності на природу, зміна рельєфу людиною, видобуток корисних копалин та екологічні проблеми, пов'язані з цим. Отже, запропоновані теми сприяють глибшому розумінню учнями екологічних проблем, таких як охорона природних ресурсів, вплив господарської діяльності на навколишнє середовище та збереження біорізноманіття. Це допомагає формувати в них відповідальне ставлення до природи та розуміння важливості її захисту.

Модельна навчальна програма «Фізика і хімія в побуті» для 7-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (авт. С. В. Глухова, К. С. Тороп, І. В. Біневич, 2023 р.) за мету ставить формування у здобувачів освіти предметної природничої

компетентності та базових знань та навичок, що передбачають формування особистості учня/учениці, які знають та розуміють основні закономірності живої і неживої природи, володіють певними вміннями її дослідження, виявляють допитливість, на основі здобутих знань і пізнавального досвіду усвідомлюють цілісність природничо-наукової картини світу, здатні оцінити вплив природничих наук, техніки і технологій на сталий розвиток суспільства та можливі наслідки людської діяльності у природі, відповідально взаємодіють з навколишнім природним середовищем [6]. У пропонованому змісті навчального предмета автори висвітлюють такі теми для збагачення школярів з порушеннями інтелектуального розвитку екологічними знаннями: зміни, що відбуваються в природі; повітря – суміш газів; електронебезпека та економія електричної енергії у побуті; небезпечні відкриття; теплообмін людини з навколишнім середовищем, вплив температурних умов на життя людини; радіоактивне випромінювання; хімія у житті людини. Тобто відомості, які учні отримують на уроках курсу «Фізика і хімія в побуті», збагачують знання школярів про природні і фізичні явища та сприяють розвитку екологічної свідомості, формуючи у них розуміння взаємозв'язку між науковими концепціями та практичними аспектами повсякденного життя.

Освітня галузь «Соціальна і здоров'язбережувальна» реалізується через інтегрований курс «Здоров'я, безпека та добробут». Автори модельної навчальної програми інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 7-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку К. С. Тороп, Ж. С. Калюкова та Т. С. Скакодуб (2023 р.) зазначають, що метою інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для учнів 7 – 10 класів є систематизація знань про правила харчування та особисту гігієну; формування позитивної мотивації до занять фізичними вправами та різними видами спорту; виховання негативного ставлення до шкідливих звичок; розширення уявлень учнів про здоровий спосіб життя; формування потреби у здоровому способі життя та ін. [22]. Виділяють такі задачі: формування в учнів поняття про безпечну поведінку на природі; формування уміння виражати свої потреби, значущі для здоров'я і його

збереження; формування у здобувачів освіти готовності проявляти самостійність, бути відповідальним за результати своїх вчинків; розвиток стійкого інтересу до правил здоров'язбережувальної і безпечної поведінки; виховання потреби у здоровому способі життя, формування вміння вчитися без шкоди для здоров'я [22, 24].

Розробники модельних програм «Здоров'я, безпека та добробут» виділяють теми, які сприяють формуванню екологічної компетентності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Спочатку розглядається здоров'язбережувальна тематика, зокрема питання здоров'я людини, шкідливих звичок, загартовування організму, правил здорового способу життя, спорту та його впливу на здоров'я. Окрім того, екологічна тематика займає важливе місце в програмі, де особливу увагу приділено таким темам, як безпека в довкіллі, тварини навколо нас, стихійні лиха, збереження природного середовища, негативні наслідки технічного прогресу і інші [24].

Освітня галузь «Громадянська та історична» реалізується через навчальний предмет «Вступ до історії України та громадянської освіти».

Укладач Ю. М. Косенко в модельній навчальній програмі «Вступ до історії України та громадянської освіти» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (2020 р.) вказує за мету курсу передусім всебічний і гармонійний розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями, виховання громадянина і патріота України, здійснення компетентнісного розвитку школяра означеної категорії, сприяння становленню його світогляду та збагаченню культури [9]. Своєю чергою, курс охоплює такі теми, які сприяють формуванню екологічної свідомості: середовище та його вплив на людину, встановлення залежності між природним середовищем і заняттями людей, життя у селі/місті в давнину і тепер, винаходи людства та їх наслідки, українське національне вбрання і сучасний одяг, вплив людини на довкілля, охорона довкілля, енерго- та ресурсозбереження. Модельна програма охоплює екологічну компетентність, інтегруючи вивчення важливих екологічних аспектів в контексті історичних процесів. Програма сприяє

формуванню в учнів розуміння того, як історичні події, господарська діяльність людини та соціальні зміни впливали на природне середовище України.

Метою модельної навчальної програми «Історія України» для 7-9 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (авт. К. С. Тороп, Б. В. Василенко, В. В. Ляшенко, 2023 р.) є розвиток особистості здобувача освіти через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції [21]. Хоча курс в основному орієнтований на вивчення історичних подій на теренах України, екологічна тематика також займає своє місце. У ньому представлено теми, що сприяють формуванню екологічної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку: здобутки і втрати індустріалізації, насильницька колективізація на селі, Чорнобильська катастрофа та її наслідки, життя в умовах війни.

Освітня галузь «Технологічна» реалізується через навчальний предмет: «Технології (трудове навчання)». Метою модельних навчальних програм «Технології» є формування особистості здобувача освіти, реалізація творчого потенціалу, формування критичного та технічного мислення, готовності до зміни навколишнього середовища без заподіяння йому шкоди засобами сучасних технологій, здатності до партнерської взаємодії, розкриття та розвиток потенціалу особистості здобувача освіти, здатності застосовувати знання на практиці, розв'язувати практичні завдання в повсякденному житті [17]. Підвищення рівня пізнавальної активності учнів з інтелектуальними порушеннями та розвиток їхньої здатності до усвідомленої регуляції трудової діяльності; формування в учнів необхідного обсягу професійних знань і загальнотрудових умінь; підготовка випускників до вступу в центрах професійної освіти для подальшого оволодіння професією та працевлаштування [18].

Більшість освітніх програм спеціальних шкіл використовують у навчальних планах такі технологічні галузі, як квітникарство, швейна справа, слюсарна справа, столярна справа, обслуговуюча праця та декоративно-ужиткове мистецтво. Тому пропонуємо розглянути стан екологічної освіти у цих галузях:

- Квітникарство. Укладачі модельної програми з квітникарства заклали в її зміст широкий спектр тем, спрямованих на формування екологічної компетентності. Програма охоплює такі аспекти, як вирощування рослин та догляд за ними, вплив рослин на екологічну ситуацію, вторинне використання сировини (повторне використання кошиків під квіти, компостування органічних решток і ін.) У ній також акцентується увага на екологічній ситуації у світі, країні та регіоні, зокрема на впливі квітникарства на екологічну рівновагу. Окреме місце відводиться ознайомленню з рослинами, занесеними до Червоної книги [17, 18]. Цей предмет сприяє розвитку любові до природи та екологічної свідомості в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Отже, квітникарство безпосередньо пов'язано з екологічною компетентністю, оскільки під час навчання діти постійно взаємодіють з природним середовищем.
- Швейна справа. Автори модельної програми пропонують такі теми для опанування школярами з порушеннями інтелектуального розвитку, які мають відношення до екологічної компетентності: натуральні, штучні тканини, виконання аплікацій з тканини, ремонт одягу, виготовлення еко-шопера, виконання виробів в техніці печворк (клаптикове шиття та кинусайга) [26, 27]. Формування екологічної компетентності з занять швейною справою безпосередньо пов'язано з використанням матеріалів, повторним їх використанням та усвідомленням впливу текстильної індустрії на навколишнє середовище.
- Слюсарна справа. Як, зазначають автори у вступній частині модельної навчальної програми, розумно і раціонально використовувати природні ресурси, ощадно використовувати матеріали, долучатися в доступний спосіб до безвідходного виробництва, вторинної переробки матеріалів та ін. [19]. Для досягнення цих задач автори пропонують розглядати етапи виробництва

металевого дроту та тонкого металу, адже відомо, що метал отримують не тільки з руди, а й металолому, це є вторинною переробкою сировини.

- Столярна справа. Співавтори програми через її реалізацію на уроках хочуть, щоб школярі з порушеннями інтелектуального розвитку вчилися розумно і раціонально використовувати природні ресурси, ощадно використовувати матеріали, долучатися в доступний спосіб до безвідходного виробництва, вторинної переробки матеріалів та ін. [20, 2]. Взагалі вироби з деревини вважаються екологічно чистими та в сучасному світі викликають захоплення у людей, які ведуть свідоме екологічне життя.
- Обслуговуюча праця. Автори модельної програми для 5-6 класів зазначають, що формування екологічної культури є однією з цілей навчання. Програма передбачає формування у здобувачів освіти усвідомлення впливу на природне середовище та розвиток навичок ощадливого використання ресурсів [8]; своєю чергою, укладачі модельної навчальної програми для 7-11 класів вказують, що навчання має сприяти вихованню екологічних якостей особистості та формуванню екологічного світогляду. У рамках трудового навчання увагу приділяють раціональному використанню матеріалів і утилізації відходів [7]. Реалізація цих засад згадується у понятті «екологічне житло» і вимоги до оформлення інтер'єру з урахуванням екологічних стандартів, де акцентується використання кімнатних рослин для створення екологічного середовища. Також розглядається екологічне значення переробки пластикових виробів, зокрема створення виробів із пластикових кришок, що сприяє формуванню уявлень про повторне використання матеріалів та зменшення відходів.
- Декоративно-ужиткове мистецтво. Однією з задач модельної програми «Декоративно-ужиткового мистецтва» автора В. О. Гаврюш є розвиток екологічної культури школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Проаналізувавши документ для 5–10 класів, можна виділити кілька аспектів, які спрямовано на формування екологічної компетентності учнів: технології вирощування рослин, догляд за кімнатними рослинами, використання природних матеріалів та передбачені екскурсії до ботанічних садів, дендропарків, а також робота на пришкільних ділянках, що формує усвідомлення

важливості охорони природи та сталого ставлення до навколишнього середовища [5].

Освітня галузь «Мистецька» реалізується через інтегрований курс «Мистецтво», що складається з окремих навчальних предметів: «Образотворче мистецтво» та «Музичне мистецтво». За словами авторів, модельна навчальна програма передбачає розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу [23], правильно оцінювати прекрасне в природі, мистецтві та суспільстві, а також розвивати здатність створювати красиве. Ці засади більшою мірою реалізуються через предмет «Образотворче мистецтво», своєю чергою «Музичне мистецтво» повною мірою розкриває розвиток музичного мислення, формування уявлень про музику як вид мистецтва, розкриває цілісність музичної картини світу і т. ін. Проте не спрямовано на формування екологічної компетентності, оскільки не містить безпосередньо екологічно орієнтованих тем чи завдань.

Освітня галузь «Інформативна» реалізується через навчальний предмет «Інформатика». У вступній частині модельної програми автори згадують екологічну компетентність у контексті формування особистості здобувача освіти, здатного критично мислити та відповідально діяти в інформаційному просторі. Основна мета програми полягає в розвитку особистості, яка може використовувати цифрові інструменти для розв'язання життєвих проблем, що містять і екологічні аспекти [25]. Водночас, проаналізувавши цю модельну навчальну програму для 7-11 класів, висновуємо, що про екологічну компетентність у вступній частині або в інших частинах нічого прямо не зазначено. Основний акцент робиться на формуванні інформатичної компетентності, розвитку технічного мислення, навичок роботи з цифровими технологіями, а також на безпечному користуванні інтернетом і цифровими пристроями.

Освітня галузь «Фізична культура» реалізується через навчальний предмет «Фізична культура». Проаналізувавши модельні навчальні програми з «Фізичної культури», ми не виявили прямого згадування про екологічну компетентність. Ці програми передусім спрямовано на фізичний розвиток, формування здорового способу життя, розвиток морально-вольових та соціальних якостей школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Але екологічна компетентність опосередковано відображається в таких аспектах: заняття на відкритому повітрі (активність на природі, що сприяє усвідомленню її цінності та виховують дбайливе ставлення до навколишнього середовища), розвиток гармонійного ставлення до довкілля (через рухові активності учнів залучають до екологічно орієнтованих дій, наприклад, прибирання територій) [15].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз модельних навчальних програм, які Міністерство освіти і науки України почало поетапно впроваджувати у освітній процес з 2022-2023 н. р., показав, що укладачі модельних навчальних програм згадували у своїх працях екологічну тематику, що спонукає школярів до кращого розуміння навколишнього світу та взаємодії з ним. Найкраще висвітлено екологічні перспективи у таких галузях: «Технологічна» та «Природнича», адже ці дві галузі тісно пов'язані з природними матеріалами та природою в цілому.

На друге місце можна поставити «Мовно-літературну», «Соціальну і здоров'язбережувальну», «Громадянську та історичну» галузі, які сприяють формуванню екологічної компетентності через інтеграцію екологічних тем у навчальний процес. Наприклад: «Мовно-літературна» галузь розвиває екологічну свідомість через читання художньої літератури в якій описано природу; «Соціальна і здоров'язбережувальна» галузь акцентує увагу на відповідальному ставленні до здоров'я та довкілля, висвітлюючи зв'язок між станом природи і добробутом людини; «Громадянська та історична» галузь сприяє формуванню усвідомлення історичної ролі екологічної поведінки та розвитку громадянської відповідальності за стан навколишнього середовища.

На третьому місці за внеском у формування екологічної компетентності умовно можна виділити «Математичну», «Мистецьку», «Інформатичну» та

«Фізичну культуру». Хоча у модельній програмі з математичного напрямку не згадується екологічна компетентність, вона може сприяти екологічній компетентності через аналіз даних про стан довкілля та розв’язування задач для оцінки екологічних показників. У «Мистецькій» галузі розвиток екологічної компетентності згадується тільки в предметі «Образотворче мистецтво», яке інтегрує екологічні теми у творчі проєкти, в яких використовуються природні матеріали. «Інформатична» галузь залучає учнів до розв’язання екологічних проблем через використання цифрових інструментів. «Фізична культура» опосередковано сприяє екологічній компетентності через заняття на свіжому повітрі, формування дбайливого ставлення до природного середовища під час рухливих ігор та активностей. Ці галузі, хоча й не є провідними у формуванні екологічної компетентності, роблять вагомий внесок через інтеграцію екологічних тем у навчальний процес.

Для ефективнішого розвитку екологічної компетентності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вчителям під час написання навчальних програм необхідно приділяти особливу увагу екологічним темам. Це дасть можливість інтегрувати знання про природу у різні види навчальної діяльності, формуючи у дітей відповідальне ставлення до довкілля та розвиваючи практичні навички взаємодії з природним середовищем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біневич, І. В., Тороп, К. С., & Глухова, С. В. (2023). *Модельна навчальна програма «Математика» для 7-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
2. Біневич, І. В., Тороп, К. С., & Проценко, О. С. (2024). *Модельна навчальна програма «Технології (столярна справа)» для учнів 7-11 спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.*
3. Бондаренко, О. Ю., & Тороп, К. С. (2023). *Модельна навчальна програма «Географія» для 7-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*

4. Василенко, Н. А., Трикоз, С. В., & Калюкова, Ж. С. (2022). *Модельна навчальна програма інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
5. Гаврюш, В. О. (2023). *Модельна навчальна програма «Технології (декоративно-ужиткове мистецтво)» для 5-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
6. Глухова, С. В., Тороп, К. С., & Біневич, І. В. (2023). *Модельна навчальна програма «Фізика і хімія в побуті» для 7-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
7. Дорошенко, Н. М., Тороп, К. С., & Швець, Н. М. (2023). *Модельна навчальна програма «Технології (обслуговуюча праця)» для учнів 7-11 спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.*
8. Дорошенко, Н. М., Тороп, К. С., Ярмола, Н. А., Терещенко, В. В., & Швець, Н. М. (2020). *Модельна навчальна програма «Технології (обслуговуюча праця)» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
9. Косенко, Ю. М. (2022). *Модельна навчальна програма «Вступ до історії України та громадянської освіти» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
10. Освіторія. (б. д.). *Програми НУШ: Які вони є та як учителю з ними працювати?* <https://osvitoria.media/>. <https://osvitoria.media/experience/programy-nush-yaki-vony-ye-ta-yak-uchytelyu-z-nymy-pratsyuvaty/>
11. Пономаренко, Н. В., Тороп, К. С., & Анохіна, О. А. (2023). *Модельна навчальна програма «Українська мова» для 7-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
12. Пономаренко, Н. В., Тороп, К. С., & Ляшенко, В. В. (2020). *Модельна навчальна програма «Українська література» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
13. Пономаренко, Н. В., Тороп, К. С., & Ляшенко, В. В. (2024). *Модельна навчальна програма «Українська література» для 7-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.*
14. Пономаренко, Н. В., Тороп, К. С., & Ярмола, Н. А. (2022). *Модельна навчальна програма «Українська мова» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*

15. Прибега, О. М., Василенко, Н. А., Лапін, А. В., & Різченко, А. В. (2022). *Модельна навчальна програма «Фізична культура» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
16. Прохоренко, Л. І., Тороп, К. С., & Біневич, І. В. (2022). *Модельна навчальна програма «Математика» для 5-6 спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
17. Скакодуб, Т. С., Тороп, К. С., & Василенко, Н. А. (2022). *Модельна навчальна програма «Технології (квітникарство)» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
18. Скакодуб, Т. С., Тороп, К. С., & Калюкова, Ж. С. (2023). *Модельна навчальна програма «Технології (квітникарство)» для учнів 7-11 спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
19. Тороп, К. С., & Біневич, І. В. (2022). *Модельна навчальна програма «Технології (слюсарна справа)» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
20. Тороп, К. С., Біневич, І. В., & Проценко, О. С. (2022). *Модельна навчальна програма «Технології (столярна справа)» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
21. Тороп, К. С., Василенко, Б. В., & Ляшенко, В. В. (2023). *Модельна навчальна програма «Історія України» для 7-9 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
22. Тороп, К. С., Калюкова, Ж. С., & Скакодуб, Т. С. (2023). *Модельна навчальна програма інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 7-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
23. Тороп, К. С., Лопатіна, М. В., Прядка, І. Є., & Шпилєва, Ю. І. (2022). *Модельна навчальна програма інтегрованого курсу «Мистецтво» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
24. Тороп, К. С., Ярмола, Н. А., & Калюкова, Ж. С. (2022). *Модельна навчальна програма інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
25. Трокай, Т. М., Лапін, А. В., & Ляшенко, В. В. (2022). *Модельна навчальна програма «Інформатика» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*
26. Швець, Н. М., Тороп, К. С., & Дорошенко, Н. М. (2022). *Модельна навчальна програма «Технології (швейна справа)» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*

27. Швець, Н. М., Тороп, К. С., & Дорошенко, Н. М. (2024). *Модельна навчальна програма «Технології (швейна справа)» для учнів 7-11 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.*

REFERENCES

1. Binevych, I. V., Torop, K. S., & Hlukhova, S. V. (2023). *Modelna navchalna prohrama «Matematyka» dlia 7-10 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku* [Model curriculum 'Mathematics' for grades 7-10 of special general education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].
2. Binevych, I. V., Torop, K. S., & Protsenko, O. S. (2024). *Modelna navchalna prohrama «Tekhnolohii (stoliarna sprava)» dlia uchniv 7-11 spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku*. [Model curriculum 'Technology (carpentry)' for students of 7-11 special secondary schools for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].
3. Bondarenko, O. Yu., & Torop, K. S. (2023). *Modelna navchalna prohrama «Heohrafiia» dlia 7-10 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku*. [Model curriculum 'Geography' for grades 7-10 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].
4. Doroshenko, N. M., Torop, K. S., & Shvets, N. M. (2023). *Modelna navchalna prohrama «Tekhnolohii (obsluhovuiucha pratsia)» dlia uchniv 7-11 spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku*. [Model curriculum 'Technology (service work)' for students of 7-11 special general secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].
5. Doroshenko, N. M., Torop, K. S., Yarmola, N. A., Tereshchenko, V. V., & Shvets, N. M. (2020). *Modelna navchalna prohrama «Tekhnolohii (obsluhovuiucha pratsia)» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku*. [Model curriculum 'Technology (service work)' for grades 5-6 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].
6. Havriush, V. O. (2023). *Modelna navchalna prohrama «Tekhnolohii (dekoratyvno-uzhytkove mystetstvo)» dlia 5-10 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku*. [Model curriculum 'Technologies (decorative and applied arts)' for grades 5-10 of special general secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].
7. Hlukhova, S. V., Torop, K. S., & Binevych, I. V. (2023). *Modelna navchalna prohrama «Fizyka i khimiia v pobuti» dlia 7-10 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku*. [Model curriculum 'Physics and Chemistry in

everyday life' for grades 7-10 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].

8. Kosenko, Yu. M. (2022). *Modelna navchalna prohrama «Vstup do istorii Ukrainy ta hromadianskoi osvity» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku*. [Model curriculum 'Introduction to the History of Ukraine and Civic Education' for grades 5-6 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].

9. Osvitoria. (b. d.). *Prohramy NUSh: Yaki vony ye ta yak uchyteliu z nymy pratsiuvaty?* [NUS programmes: What are they and how should a teacher work with them?] <https://osvitoria.media/>. <https://osvitoria.media/experience/prohramy-nush-yaki-vony-ye-ta-yak-uchytelyu-z-nymy-pratsyuvaty/> [in Ukrainian].

10. Ponomarenko, N. V., Torop, K. S., & Anokhina, O. A. (2023). *Modelna navchalna prohrama «Ukrainska mova» dlia 7-10 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku*. [Model curriculum 'Ukrainian Language' for grades 7-10 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].

11. Ponomarenko, N. V., Torop, K. S., & Liashenko, V. V. (2020). *Modelna navchalna prohrama «Ukrainska literatura» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku*. [Model curriculum 'Ukrainian Literature' for grades 5-6 of special general education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].

12. Ponomarenko, N. V., Torop, K. S., & Liashenko, V. V. (2024). *Modelna navchalna prohrama «Ukrainska literatura» dlia 7-10 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku*. [Model curriculum 'Ukrainian Literature' for grades 7-10 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].

13. Ponomarenko, N. V., Torop, K. S., & Yarmola, N. A. (2022). *Modelna navchalna prohrama «Ukrainska mova» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku* [Model curriculum 'Ukrainian Language' for grades 5-6 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].

14. Prokhorenko, L. I., Torop, K. S., & Binevych, I. V. (2022). *Modelna navchalna prohrama «Matematyka» dlia 5-6 spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku*. [Model curriculum 'Mathematics' for 5-6 special general secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].

15. Prybieha, O. M., Vasylenko, N. A., Lapin, A. V., & Rizchenko, A. V. (2022). *Modelna navchalna prohrama «Fizychna kultura» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Model curriculum 'Physical Culture' for grades 5-6 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].*

16. Shvets, N. M., Torop, K. S., & Doroshenko, N. M. (2022). *Modelna navchalna prohrama «Tekhnolohii (shveina sprava)» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Model curriculum 'Technology (sewing)' for grades 5-6 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].*

17. Shvets, N. M., Torop, K. S., & Doroshenko, N. M. (2024). *Modelna navchalna prohrama «Tekhnolohii (shveina sprava)» dlia uchniv 7-11 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Model curriculum 'Technology (sewing)' for students of grades 7-11 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].*

18. Skakodub, T. S., Torop, K. S., & Kaliukova, Zh. S. (2023). *Modelna navchalna prohrama «Tekhnolohii (kvitnykarstvo)» dlia uchniv 7-11 spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Model curriculum 'Technology (floriculture)' for students of 7-11 special secondary schools for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].*

19. Skakodub, T. S., Torop, K. S., & Vasylenko, N. A. (2022). *Modelna navchalna prohrama «Tekhnolohii (kvitnykarstvo)» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Model curriculum 'Technology (floriculture)' for grades 5-6 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].*

20. Torop, K. S., & Binevych, I. V. (2022). *Modelna navchalna prohrama «Tekhnolohii (sliusarna sprava)» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Model curriculum 'Technology (locksmithing)' for grades 5-6 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].*

21. Torop, K. S., Binevych, I. V., & Protsenko, O. S. (2022). *Modelna navchalna prohrama «Tekhnolohii (stoliarna sprava)» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Model curriculum 'Technology (carpentry)' for grades 5-6 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]. [in Ukrainian].*

22. Torop, K. S., Kaliukova, Zh. S., & Skakodub, T. S. (2023). *Modelna navchalna prohrama integrovanoho kursu «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut» dlia 7-10 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Model curriculum of the integrated course 'Health, Safety and Wellbeing' for grades 7-10 of special general education institutions for children with intellectual disabilities]*. [in Ukrainian].

23. Torop, K. S., Lopatina, M. V., Priadka, I. Ye., & Shpylieva, Yu. I. (2022). *Modelna navchalna prohrama integrovanoho kursu «Mystetstvo» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Model curriculum of the integrated course 'Art' for grades 5-6 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]*. [in Ukrainian].

24. Torop, K. S., Vasylenko, B. V., & Liashenko, V. V. (2023). *Modelna navchalna prohrama «Istoriia Ukrainy» dlia 7-9 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Model curriculum 'History of Ukraine' for grades 7-9 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]*. [in Ukrainian].

25. Torop, K. S., Yarmola, N. A., & Kaliukova, Zh. S. (2022). *Modelna navchalna prohrama integrovanoho kursu «Zdorovia, bezpeka ta dobrobut» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Model curriculum for the integrated course 'Health, Safety and Wellbeing' for grades 5-6 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]*. [in Ukrainian].

26. Trokai, T. M., Lapin, A. V., & Liashenko, V. V. (2022). *Modelna navchalna prohrama «Informatyka» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Model curriculum 'Informatics' for grades 5-6 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]*. [in Ukrainian].

27. Vasylenko, N. A., Trykoz, S. V., & Kaliukova, Zh. S. (2022). *Modelna navchalna prohrama integrovanoho kursu «Piznaiemo pryrodu» dlia 5-6 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Model curriculum of the integrated course 'Discovering Nature' for grades 5-6 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities]*. [in Ukrainian].

УДК: 376-056.36:37.01

Олена Чеботарьова,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач відділу освіти дітей з порушеннями

інтелектуального розвитку

olena.chebotareva@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4560-3708

Olena Chebotaryova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Department of Education

of Children with Intellectual Disabilities

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ, Україна

вул. Берлінського 9, м. Київ,

04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,

Kyiv, Ukraine,

Berlinsky st., 9, 04060, Ukraine

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: СУЧАСНИЙ ЗМІСТ ТА ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

NEW UKRAINIAN SCHOOL: MODERN CONTENT AND PRACTICES OF EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. У статті висвітлено основні науково-методичні підходи щодо розроблення та реалізації змісту модельних навчальних програм для учнів 1-4 та 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку відповідно до реалізації Концепції Нової української школи. Акцентовано увагу на необхідності адаптації та модифікації змісту навчання до потреб учнів з особливими освітніми потребами. Проаналізовано низку законодавчих документів в освіті осіб з особливими освітніми потребами, спрямованих на підвищення якості навчання та забезпечення психолого-педагогічного супроводу.

Обґрунтовано проблеми, які потребують негайного розв'язання: забезпечення інноваційного змісту освіти шляхом розроблення модельних навчальних програм на основі компетентнісного підходу, створення освітнього середовища, що забезпечує доступність

якісної освіти та успішну соціалізацію учнів з особливими освітніми потребами.

Автором окреслено методичні підходи та принципи побудови модельних навчальних програм, представлено їх структуру, яка охоплює зміст навчального предмета, види навчальної діяльності, очікувані результати навчання та напрями корекційно-розвивальної роботи. Охарактеризовано сучасні практики навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, що передбачають застосування індивідуального та диференційованого підходів під час викладання навчальних предметів та корекційно-розвивальних занять. Представлено узагальнений досвід та методичні рекомендації щодо організації спеціального освітнього середовища, використання спеціальних методів та прийомів навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Акцентовано увагу на важливості поєднання навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку з корекційно-розвитковими заняттями з соціально-побутового орієнтування, розвитку мовлення, сенсорного та психомоторного розвитку, ритміки, лікувальної фізкультури, заняттями з психологом. Презентовано оновлене програмне забезпечення з корекційно-розвивального супроводу учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку. Представлено перспективи подальшого дослідження з окресленої проблематики.

Ключові слова: освіта, особливі освітні потреби, модельна навчальна програма, Нова українська школа, спеціальне навчання, інклюзивне навчання, інноваційна діяльність, учні з порушеннями інтелектуального розвитку, ключові компетентності, психолого-педагогічний супровід.

Abstract. The article highlights the main scientific and methodological approaches to the development and implementation of the content of model curricula for students in grades 1-4 and 5-10 with intellectual disabilities in accordance with the implementation of the Concept of the New Ukrainian School. The emphasis is on the need to adapt and modify the content of education to the needs of students with special educational needs. A number of legislative documents in the education of individuals with special educational needs, aimed at improving the quality of education and providing psychological and pedagogical support, are analyzed.

A number of problems that require immediate solutions are substantiated: ensuring innovative content of education by developing model curricula based on a competency-based approach, creating an educational environment that ensures the availability of high-quality education and successful socialization of students with special educational needs.

The author outlines methodological approaches and principles for building model curricula, presents their structure, which covers the content of the subject, types of educational activities, expected learning outcomes and areas of correctional and developmental work. Modern practices of

teaching students with intellectual disabilities are characterized, which involve the use of individual and differentiated approaches when teaching subjects and correctional and developmental classes. Generalized experience and methodological recommendations are presented on the organization of a special educational environment, the use of special methods and techniques for teaching students with intellectual disabilities. The emphasis is on the importance of combining the education of students with intellectual disabilities with correctional and developmental classes on social and everyday orientation, speech development, sensory and psychomotor development, rhythmic, therapeutic physical education, classes with a psychologist. Updated software for correctional and developmental support of students in grades 5-10 with intellectual disabilities is presented. Prospects for further research on the outlined issues are presented.

Key words: education, special educational needs, model curriculum, New Ukrainian School, special education, inclusive education, innovative activities, students with intellectual disabilities, key competencies, psychological and pedagogical support.

Актуальність дослідження. Одним із пріоритетів державної освітньої політики на сучасному етапі є розвиток Нової української школи, забезпечення умов до рівного доступу та якісної освіти усіх дітей, в тому числі, – з особливими освітніми потребами, на основі використання різних форм навчання.

Попри тривалу повномасштабну війну, атаки ворогом цивільної інфраструктури, знищення закладів освіти, попри значні труднощі, з якими зіткнулася освітня система – вона вистояла завдяки стійкості та витримці усіх учасників освітнього процесу. Навчання набуло різних форм, змінилися методи та засоби, умови його проведення в класах, укриттях, онлайн та офлайн.

За 2021-2024 роки у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП) було оновлено нормативно-правову базу, зміст загальної середньої освіти й методики корекційного навчання, що відповідають потребам формування у осіб з ООП ключових компетентностей для життя.

Зміни у сфері загальної середньої освіти осіб з ООП було обумовлено низкою законодавчих документів та наказів:

- затвердженням Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та операційного плану з її реалізації на 2024–2026 роки. Реалізація Плану заходів передбачає вдосконалення системи моніторингу,

підвищення якості послуг інклюзивно-ресурсних центрів, створення інклюзивного середовища у закладах освіти, їхнє ресурсне забезпечення та підвищення компетентностей педагогів;

- затвердженням нового Державного стандарту базової середньої освіти;
- Наказом МОН України № 1224 «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах»;
- обговоренням проєкту профільної школи;
- реалізацією Концепції розвитку STEM-освіти та ін.

Серед завдань, над якими триває робота в межах Нової української школи – продовження реформи на рівні базової середньої освіти, розбудова старшої профільної школи та забезпечення профорієнтації учнів у закладах освіти.

Основними завданнями відповідно до реформ Нової української школи на 2024-2025 роки МОН визначило:

- створення максимально безпечних умов навчання в закладах загальної середньої освіти;
- затвердження дорожньої карти впровадження профільної середньої освіти;
- забезпечення професійної орієнтації учнів у закладах загальної середньої освіти, зокрема осіб з ООП, що сприятиме їхньому подальшому працевлаштуванню та ін.

Отже, актуальним сьогодні є висвітлення сучасних стратегій та практик навчання осіб з ООП, що передбачає реалізацію нового змісту освіти, організацію комплексного психолого-педагогічного супроводу, використання інноваційних методів та технологій у практиці навчання дітей з ООП. Саме шкільна освіта, як вагома ланка, має реагувати на сучасні кризові виклики, соціокультурні запити, збагачувати знання дітей життєво необхідною інформацією, допомагати їм оптимізувати свій психоемоційний стан, реалізувати природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності.

Метою статті є висвітлення сучасного навчально-методичного забезпечення навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, практичного інноваційного досвіду їхнього психолого-педагогічного супроводу,

комплексного корекційно-розвивального впливу та реалізації оптимальних умов розвитку в умовах Нової української школи.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано методи систематизації та узагальнення дослідженого матеріалу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Забезпеченню реалізації права особистості на якісну шкільну освіту сприяли розроблені МОН України нормативні документи: Закон України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Концепція Нової української школи», «Державний стандарт початкової освіти», «Державний стандарт базової середньої освіти» та ін. У нормативних документах наголошено на важливості всебічного розвитку кожного учня, його здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізичних особливостей і потреб, забезпечення оптимальних умов психічного розвитку усіх дітей без винятку [1;2; 3;4].

Проблема удосконалення змісту освіти осіб з ООП є однією з ключових у наукових працях вітчизняних вчених (Засенко, 2023, 2024; Кульбіда, 2023, Литовченко, 2021; Миронова, 2022; Прохоренко, 2024; Татьянчикова, 2020; Тороп, 2023; Чеботарьова, 2022, 2023; Ярмола, 2022; та ін). Автори розглядають навчально-методичне забезпечення як важливу складову ефективної реалізації освітнього процесу в умовах НУШ і вказують на його визначальне місце у підвищенні якості навчання та психолого-педагогічного супроводу осіб з ООП. Науковці та практики акцентують увагу на доцільності використання варіативних форм навчання в умовах воєнного стану в країні, широкому використанні інформаційно-комунікаційних технологій у дистанційному форматі навчання, використанні спеціальних корекційних методів та прийомів для підтримки пізнавальної діяльності дітей з ООП, наголошують на важливості дотримання спеціальних умов корекційно-розвивального супроводу учнів в умовах кризових викликів, окреслюють шляхи підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів, які працюють з дітьми в умовах спеціального та інклюзивного навчання [6;7].

Окрім змістового забезпечення, важливим є реалізація психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах спеціального та інклюзивного навчання. У спеціальній літературі означеній проблемі присвячено сучасні дослідження Бабяк, 2023; Баташевої, 2022; Кобильченка, 2024; Мякушко, 2023; Омельченко, 2023; Орлова, 2021; Прокопенко, 2024; Прохоренко, 2024; Хохліної, 2020; та ін. Автори акцентують увагу на вагомості забезпечення комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з ООП, корекційно-розвивального супроводу, наголошують на важливості дотримання спеціальних умов розвитку та навчання, окреслюють шляхи підвищення компетентності фахівців, які працюють з ООП в умовах спеціального та інклюзивного середовища [8; 9].

Серед осіб з особливими освітніми потребами діти з порушеннями інтелектуального розвитку становлять найуразливішу категорію дітей. Актуальним питанням сьогодення є розроблення інноваційних стратегій навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, підготовка їх до самостійної життєдіяльності та формування життєвої компетентності для успішної подальшої соціальної адаптації.

Провідним у Концепції Нової української школи є компетентнісний підхід, спрямований на оновлення змісту освіти, формування необхідних життєвих компетентностей (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парамонова, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та інші). Компетентнісний підхід визначає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані компетентності учнів: ключові, предметні та життєва.

Життєва компетентність, як здатність дитини з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі інтегрування у соціальне оточення цілісно реалізовувати на практиці знання, досвід і цінності, набуті у процесі корекційно-розвивального навчання, набуває інтегративного значення в реалізації оновленого освітнього змісту.

Метою освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є особистісне становлення учнів, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних

особливостей і потреб, формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, пізнавальної активності, що забезпечують їхню готовність до життя в демократичному суспільстві, продовження професійного становлення.

Реалізація цієї мети передбачає вирішення низки пріоритетних завдань, зокрема: забезпечення інноваційного змісту освіти шляхом розроблення модельних навчальних програм на основі компетентнісного підходу, створення освітнього середовища, що передбачає доступність якісної освіти та успішну соціалізацію учнів.

Результати дослідження. Визначення програмового змісту навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, його методичного забезпечення ґрунтується на даних психолого-педагогічних досліджень, які розкривають особливості сенсорного, розумового, мовленнєвого, моторно-рухового розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та важкого ступеня.

Розроблені модельні навчальні програми для учнів 1-4 класів для спеціальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку підготовлено творчим колективом авторів Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України разом із практичними працівниками КЗО «Спеціальна школа «ШАНС «ДОР» та впроваджено в освітній процес різних закладів України. Програми отримали гриф МОН та успішно використовуються у навчанні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та важкого ступеня. Зміст програм передбачає:

- формування елементарних математичних уявлень;
- предметно-практичне навчання;
- формування навичок читання та письма;
- розвиток художньо-естетичних навичок;
- соціально-побутове орієнтування;
- адаптивну фізичну культуру;
- формування природничих уявлень;
- психосоціальний розвиток.

Модельні навчальні програми рекомендовано до використання в освітній практиці спеціальних закладів загальної середньої освіти та можуть

використовуватися як ресурс у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням по всій Україні [10].

Що стосується *освітнього процесу в основній ланці школи (5-10 класи)*, то на основі експериментального дослідження встановлено, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку середнього та старшого шкільного віку мають значні освітні труднощі під час вивчення різних навчальних предметів та потребують модифікації та адаптації програмного змісту навчання з урахуванням пізнавальних можливостей та здібностей, що сприятиме оптимізації навчального процесу [11; 12].

Авторськими колективами науковців та практиків було розроблено модельні навчальні програми навчання учнів 5-10(11) класів для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та закладів загальної середньої освіти зі спеціальними класами для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, які отримали гриф МОН:

- модельна навчальна програма «Українська мова. 5-10 класи»;
- модельна навчальна програма «Українська література. 7-10 класи»;
- модельна навчальна програма «Математика. 5-10 класи»;
- модельна навчальна програма «Здоров'я, безпека та добробут. 7-10 класи»;
- модельна навчальна програма «Фізика і хімія в побуті. 7-10 класи»;
- модельна навчальна програма «Фізична культура. 5-10 класи»;
- модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: швейна справа. 5-11 класи»;
- модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: кухарська справа. 5-11 класи»;
- модельна навчальна програма «Технології (столярна справа). 7-11 класи»;
- модельна навчальна програма «Технології (швейна справа). 7-11 класи»;
- модельна навчальна програма «Технології (обслуговуюча праця). 7-11 класи»;

• модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: кулінарія, господарсько-побутові роботи. 7 клас» та ін.

У програмах визначено пропонований зміст навчального предмета, види навчальної діяльності, очікувані результати навчання та напрями корекційно-розвивальної роботи. У пояснювальній записці до кожного предмета чи інтегрованого курсу представлено корекційно-розвивальні завдання та спрямованість навчального предмета, реалізація яких є обов'язковою умовою навчання.

Зміст програм ґрунтується на принципах доступності, достатності, наочності, поступовості та послідовності. У процесі навчання учнів 5-10 класів рекомендовано використовувати систему корекційних методів та прийомів, що сприяють формуванню ключових та життєвої компетентностей учнів з урахуванням особливостей їхнього пізнавального, емоційно-вольового, комунікативного розвитку.

Особливу увагу приділено соціально-трудої адаптації та соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, забезпечуючи індивідуальний підхід і спеціальне педагогічне керівництво. Навчання базується на корекційно-розвивальній спрямованості, диференційованому підході. Програми акцентують на важливості постійного повторення і закріплення практичних знань для ефективного засвоєння навчального матеріалу.

Розроблення модельних навчальних програм для учнів 5-10 (11) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та закладів загальної середньої освіти зі спеціальними класами для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку сприятиме формуванню нової моделі організації навчання учнів в умовах НУШ. Впровадження в практику програмно-методичного забезпечення з математичної, мовознавчої, літературної, технологічної, природничої, фізкультурної освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку забезпечується на основі реалізації корекційно-адаптаційних технологій розвитку сенсорно-пізнавальної, мовленнєво-комунікативної, трудової, соціально-побутової, фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Сучасні практики навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку реалізуються у світлі компетентнісно-орієнтованої освіти, спрямованої на особистісне зростання учнів, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних можливостей та особливих освітніх потреб.

Зокрема, у процесі корекційно-розвивального супроводу учнів педагоги визначають механізми організації своєї діяльності шляхом побудови спеціального освітнього простору. Їхня діяльність спрямовується на:

- *використання інноваційних технологій і методів навчання, які сприяють не тільки успішній реалізації освітніх завдань, а й створенню умов для накопичення учнями соціального досвіду, розвитку сенсомоторної, емоційно-вольової, комунікативної сфери, корекції негативних проявів поведінки, порушень пізнавальної діяльності;*
- *організацію процесу навчання, яке передбачає пропедевтичний етап, що забезпечує необхідну стартову готовність школярів до засвоєння програмного матеріалу;*
- *формування мотивації, навичок самоконтролю та активізацію пізнавальної діяльності учнів, позитивного ставлення їх до навчання;*
- *забезпечення індивідуального темпу засвоєнням учнями знань, коли нова інформація надається у вигляді невеликих фрагментів, з наданням дозованої допомоги вчителя (покрокового контролю, інструкції, пред'явлення зразка, спільного виконання завдань тощо);*
- *дозування інтелектуального, емоційного та фізичного навантаження в освітньому процесі;*
- *адаптацію змісту навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей учнів. Це забезпечується на основі вибору доступного навчального матеріалу, зниження обсягу і глибини інформаційного матеріалу, збільшення кількості часу, необхідного для засвоєння теми, сповільнення темпів навчання. Разом з тим знання, вміння і навички, що формуються в учнів з порушеннями*

інтелектуального розвитку, повинні бути цілком достатні для того, щоб підготувати їх до самостійного життя в суспільстві та оволодіння професією;

- *використання специфічних методів і прийомів, що полегшують засвоєння навчального матеріалу.* Наприклад, поділ складного для учня навчального матеріалу на певні частини й вивчення кожної частини окремо – метод маленьких порцій. Складні дії розбиваються на окремі операції, навчання здійснюється поопераційно;

- *реалізацію навчання на основі предметно-практичної діяльності,* в ході виконання якої учнями можуть бути засвоєні елементарні абстрактні поняття;

- *унаочнення змісту навчання:* використання різних видів наочності, її відповідність рівню розвитку сприймання й мислення учнів, поступове ускладнення (від реальних предметів та об'єктів до символічної наочності), задіявання якомога більшої кількості аналізаторів (слух, зір, дотик), поєднання наочних методів із словесними, практичними;

- *повторюваність у навчанні* з метою кращого сприймання та запам'ятовування навчального матеріалу. Повторення має бути систематичним, різноваріативним, з різним ступенем залучення учнів;

- *забезпечення постійного контролю та конкретної допомоги* учням з боку вчителя на основі додаткових пояснень і показу способів та прийомів роботи, використання дидактичних ігор та вправ під час засвоєння подачі матеріалу;

- *реалізацію корекції та розвитку психічних процесів,* мовлення, загальної та дрібної моторики шляхом формування уявлень про навколишній світ, збагачення усного мовлення, формування навичок комунікації та взаємодії, навчання послідовного виконання навчальних завдань;

- *формування навичок соціальної поведінки, спілкування та взаємодії* з однолітками та дорослими;

- *використання різних способів комунікації* відповідно до стану комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів (малюнки для розповіді, соціальні історії, засоби АДК, жести, сюжетно-рольова гра тощо);
- *використання широкого арсеналу дидактичних ігор та вправ* у навчальній роботі з метою підвищення мотивації учнів до навчальної діяльності;
- *дотримання охоронно-педагогічного режиму* з урахуванням психічного та психоемоційного стану учнів;
- *створення психологічно комфортного для учнів навчального середовища* із забезпеченням ситуацій успіху на уроках та під час різних видів діяльності.

Спеціально організоване навчальне середовище та корекційно-розвивальний супровід учнів під час навчання сприятиме формуванню в них ключових та життєвої компетентності, розвитку наскрізних навчальних вмінь. Використання різних додаткових засобів і прийомів у процесі корекційно-розвивального навчання (ілюстративної, символічної наочності, різних варіантів планів, запитань вчителя тощо) сприятиме підвищенню якості відтворення навчального матеріалу. Водночас треба мати на увазі, що специфіка пізнавальної діяльності багато в чому визначається структурою інтелектуального порушення. У зв'язку з цим урахування особливостей пізнавального розвитку учнів надає можливість створювати умови для навчання школярів з різним ступенем порушення інтелектуального розвитку.

Навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціального та інклюзивного навчання має бути поєднаним з корекційно-розвивальними заняттями з розвитку мовлення, соціально-побутового орієнтування, сенсорного та психомоторного розвитку, ритмікою, лікувальною фізкультурою, заняттями з психологом.

На запит практики співробітниками відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ІСПП імені Миколи Ярмаченка оновлено зміст *корекційно-розвивального забезпечення навчання учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку*, що спрямований на розвиток пізнавальної

діяльності, корекцію та розвиток комунікативно-мовленнєвої сфери, рухових та сенсорних функцій, розширення уявлень про навколишній світ, психокорекцію особистості. В основу авторських розробок покладено сучасне розуміння особливостей розвитку школярів зі складними порушеннями інтелектуального розвитку, формування у них ціннісних позицій, поглядів, переконань, мотивів, опанування способів діяльності, вироблення адекватної моделі соціальної поведінки, що забезпечується насамперед у процесі спеціального навчання та психолого-педагогічного супроводу [13].

Використання різноманітного потенціалу корекційно-розвивальних технологій, методів та прийомів навчання учнів з інтелектуальними порушеннями на основі врахування їхніх психофізичних можливостей сприятиме ефективному супроводу дітей в освітньому процесі, подоланню труднощів та бар'єрів у навчанні, надає нові можливості для творчого розвитку особистості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, реалізація Концепції Нової української школи передбачає розроблення принципово нового змісту освіти для дітей з особливими освітніми потребами відповідно до державних стандартів загальної середньої освіти, що ґрунтуються на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підході до навчання, врахуванні вікових особливостей психофізичного розвитку учнів, передбачають здобуття ними умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності.

Впровадження інноваційного змісту, що передбачає використання у практиці навчання модельних навчальних програм для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, дає змогу вчителю самостійно обирати й формувати інтегрований та автономний спосіб подання змісту навчальних предметів, добирати дидактичний інструментарій, орієнтуючись на індивідуальні пізнавальні запити і можливості учнів (рівень наочності, актуальні стани потреб, мотивів, цілей, сенсорного та емоційно-вольового розвитку). Особливого значення у дидактико-методичній організації навчання надається його зв'язку з життям, з практикою застосування здобутих уявлень, знань, навичок поведінки в

життєвих ситуаціях. Обмеженість відповідного досвіду учнів з порушеннями інтелектуального розвитку потребує постійного залучення й аналізу їхніх вражень, чуттєвої опори на результати дослідження об'єктів і явищ навколишнього світу. Педагогічна стратегія, яка опирається на наслідувальні механізми у розвитку пізнавальних процесів школярів, і передбачає пріоритетне використання наочності, зорових опор, зразків, алгоритмів, поетапного контролю, збагачується полісенсорним підходом, що зумовлює активізацію пізнавально-комунікативної діяльності учнів, сприймання ними властивостей і якостей предметів і явищ природного і соціального оточення, здійснення пошукової діяльності, що в цілому сприяє ефективному формуванню ключових та предметних компетентностей учнів.

Подальшого розвитку потребують дослідження, спрямовані на розроблення цілісної системи дидактико-методичного забезпечення у профільній освіті учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, педагогічних технологій навчання учнів основної школи як складової системи професійно-трудової підготовки та самовизначення осіб зі складними порушеннями інтелектуального розвитку в контексті реалізації концепції НУШ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України про освіту. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Концепція Нової української школи. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&type=all&tag=nova-ukrainska-shkola>
3. Державний стандарт початкової освіти. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
4. Державний стандарт базової середньої освіти. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>
5. Наказ МОН від 15 травня 2023 р. № 563 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо окремих питань здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-okremih-pitan-zdobuttya-osviti-v-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini>

6. Прохоренко, Л. (2024). Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни: експериментальне дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 116(4), 193-210. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205>
7. Засенко, В. (2024). Освіта осіб з особливими потребами: проблеми війни і миру. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 115(3), 20-36. <https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.182>
8. Чеботарьова, О. (2022). Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 107(3), 40-51. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.113>
9. Чеботарьова, О. (2021). Дистанційне навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: реалії та перспективи. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 102(2), 20-30. <https://doi.org/10.33189/ectu.v102i2.68>
10. Комплект модельних навчальних програм для спеціальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та тяжкого ступеня (2022): Авт.: Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Трикоз С.В., Сухіна І.В., Мякушко О.І., Бобренко І.В. та ін.) Режим доступа: <https://mon.gov.ua;https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732307/1/%2B%D0%90%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%.pdf>
11. Модельна навчальна програма «Українська мова. 5-10 класи» для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та закладів загальної середньої освіти зі спеціальними класами для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Автори: Блеч Г.О., Чеботарьова О.В. та ін. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 111 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743028/>
12. Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: швейна справа. 5-11 класи» для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та закладів загальної середньої освіти зі спеціальними класами для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Автори: Чеботарьова О.В. та ін. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 100 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743038/>
13. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Соціально-побутове орієнтування» для 5-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, авт. Чеботарьова О. В. та ін. <https://lib.iitta.gov.ua/733317>

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy pro osvitu [Law of Ukraine on Education]. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

2. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The Concept of the New Ukrainian School]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&type=all&tag=nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].
3. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State Standard of Primary Education]. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].
4. Derzhavnyi standart bazovoї serednoї osvity [State standard of basic secondary education]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavnyi-standart-bazovoї-serednoї-osviti> [in Ukrainian].
5. Pro zatverdzhennia metodychnykh rekomendatsii shchodo okremykh pytan zdobuttia osvity v zakladakh zahalnoї serednoї osvity v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [On the approval of methodological recommendations regarding certain issues of obtaining education in institutions of general secondary education in the conditions of martial law in Ukraine]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy m. Kyiv vid 15 travnia 2023 r. No 563. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-okremih-pitan-zdobuttya-osviti-v-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini> [in Ukrainian].
6. Prokhorenko, L. (2024). Inkluzyvnist ta bezbariernist v osviti osib z osoblyvymy potrebamy v umovakh viiny: eksperymentalne doslidzhennia [Inclusion and barrier-free education of persons with special needs in wartime: an experimental study]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 116(4), 193-210. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205> [in Ukrainian].
7. Zasenka, V. (2024). Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: problemy viiny i myru [Education of persons with special needs: problems of war and peace]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 115(3), 20-36. <https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.182> [in Ukrainian].
8. Chebotarova, O. V. (2022). Navchannia ta pidtrymka ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku v umovakh viiny: porady pedahoham. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. № 3. S. 40-51. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.113> [in Ukrainian].
9. Chebotarova, O. (2021). Dystantsiine navchannia uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku: realii ta perspektyvy [Distance learning for students with intellectual disabilities: realities and prospects]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 102(2), 20-30. <https://doi.org/10.33189/ectu.v102i2.68> [in Ukrainian].
10. Komplekt modelnykh navchalnykh prohram dlia spetsialnykh zakladiv dlia ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku pomirnoho ta tiazhkoho stupenia [A set of model introductory programs for special institutions for children with intellectual developmental disorders of moderate and severe degree] (2022): Avt.: Chebotarova O.V., Blech H.O., Hladchenko I.V., Trykoz S.V., Sukhina I.V., Miakushko O.I., Bobrenko I.V. ta in.). Retrieved from: <https://mon.gov.ua>;

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732307/1/%2B%D0%90%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%.pdf>

[in Ukrainian].

11. Modelna navchalna prohrama «Ukrainska mova. 5-10 klasy» dlia spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku ta zakladiv zahalnoi serednoi osvity zi spetsialnymy klasamy dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Model curriculum «Ukrainian language. Grades 5-10» for special secondary education institutions for children with intellectual disabilities and secondary education institutions with special classes for children with intellectual disabilities]. Avtory: Blech H.O., Chebotarova O.V. ta in. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, 2024. 111 s. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743028/> [in Ukrainian].

12. Modelna navchalna prohrama «Tekhnolohii trudovoho navchannia: shveina sprava. 5-11 klasy» dlia spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku ta zakladiv zahalnoi serednoi osvity zi spetsialnymy klasamy dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Model curriculum «Labor training technologies: sewing. Grades 5-11» for special secondary education institutions for children with intellectual disabilities and secondary education institutions with special classes for children with intellectual disabilities]. Avtory: Chebotarova O.V. ta in. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, 2024. 100 s. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743038/> [in Ukrainian].

13. Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Sotsialno-pobutove orientuvannia» dlia 5-10 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Correctional and developmental work program «Social and everyday orientation» for grades 5-10 of special secondary education institutions for children with intellectual disabilities], avt. Chebotarova O. V. ta in. <https://lib.iitta.gov.ua/733317> [in Ukrainian].

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

УДК: 376-053.4-056.264:615.825

Анастасія Іскрижицька,

асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

E-mail: anastasiiaiskrizicka@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-2999-8838>

ResearcherID MEK-9679-2025

Anastasiia Iskryshytska,

assistant professor department of psychology,
speech therapy and inclusive education

Людмила Котлова,

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

<https://orcid.org/0000-0003-2994-6724>

ResearcherID ITV-1507-2023

Scopus ID 57217829185

Liudmyla Kotlova,

candidate of psychological sciences, associate professor,
head of the department of psychology,
speech therapy and inclusive education

Інна Бондар,

асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

E-mail: Bondar-I@zu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0000-6983-559X>

ResearcherID JPQ-1897-2023

Inna Bondar,

assistant professor department of psychology,
speech therapy and inclusive education

Житомирський державний університет імені Івана Франка

вул. Велика Бердичівська 40, м. Житомир

10008, Україна

Zhytomyr Ivan Franko State University

St. Velyka Berdychivska, Zhytomyr

10008, Ukraine

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИСЛАЛІЄЮ

FEATURES OF SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH DYSLALIA

Анотація. У статті висвітлено особливості логопедичної роботи із дітьми дошкільного віку із дислалією. Мета статті – проаналізувати особливості логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із дислалією. Методи дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної, медичної літератури, програм, навчально-методичних посібників, педагогічної документації закладів дошкільної освіти; спостереження за освітнім процесом у ЗДО, педагогічний експеримент. Дослідження показало, що дислалія є поширеним порушенням серед дітей старшого дошкільного віку, що характеризується недоліками звуковимови у дітей із нормальним слухом та збереженою іннервацією артикуляційного апарату. Корекція дислалії є складним та багатогранним процесом, під час якого враховуються різні фактори. Зазначено, що під час проведення педагогічного експерименту вчителі-логопеди активно апробовують здоров'язбережувальні та коригувальні технології, які поліпшують процес корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку. Дослідження проводилося за трьома блоками: аналізом рухливості артикуляційних органів, оцінкою фонематичного сприйняття та дослідженням звуковимови свистячих і шиплячих звуків. Загальні результати дослідження рівня сформованості звуковимови у дітей старшого дошкільного віку показали, що в експериментальній групі високого рівня досягли 15,5% дітей, середнього – 37,7%, а низького – 46,6%. У контрольній групі ці показники становили 13,3%, 42,2% та 44,4% відповідно. Проаналізовано критерії та показники сформованості звуковимови у дітей старшого дошкільного віку та розглянуто основні напрями роботи вчителя-логопеда під час корекції дислалії. Висновки. Вчителі-логопеди у своїй роботі застосовують різні інноваційні технології, які мотивують та привертають увагу дошкільників до корекційного заняття; консультуються з іншими фахівцями; створюють відповідне корекційно-відновлювальне середовище; взаємодіють з батьками дітей та активно залучають їх до освітнього процесу, аби запобігти такому порушенню як дислалія.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, заклад дошкільної освіти, дислалія, вчитель-логопед, логопедична робота, порушення мовлення, корекційна робота.

Abstract. The article highlights the features of speech therapy work with preschool children with dyslalia. The purpose of the article is to analyze the features of speech therapy work with children of senior preschool age with dyslalia. Research methods: theoretical analysis of psychological and pedagogical, medical literature, programs, teaching and methodological manuals, pedagogical documentation of preschool education institutions; observation of the educational process in preschool educational institutions, pedagogical experiment. The study showed that dyslalia is a

common disorder among children of senior preschool age, characterized by deficiencies in sound pronunciation in children with normal hearing and preserved innervation of the articulatory apparatus. Correction of dyslalia is a complex and multifaceted process during which various factors are taken into account. It is noted that during the pedagogical experiment, speech therapist teachers actively test health-preserving and corrective technologies that improve the process of correcting sound pronunciation in children of senior preschool age. The study was conducted in three blocks: analysis of the mobility of the articulatory organs, assessment of phonemic perception and study of the sound pronunciation of whistling and hissing sounds. The general results of the study of the level of sound pronunciation formation in children of senior preschool age showed that in the experimental group, 15.5% of children reached a high level, 37.7% - an average level, and 46.6% - a low level. In the control group, these indicators were 13.3%, 42.2% and 44.4%, respectively. The criteria and indicators of the formation of sound pronunciation in children of senior preschool age were analyzed and the main directions of the work of a speech therapist in the correction of dyslalia were considered. Conclusions. Speech therapist teachers in their work use various innovative technologies that motivate and draw the attention of preschoolers to the correction lesson; consult with other specialists; create an appropriate correctional and restorative environment; interact with parents of children and actively involve them in the educational process in order to prevent such a disorder as dyslalia.

Key words: children of senior preschool age, preschool educational institution, dyslalia, speech therapist teacher, speech therapy work, speech disorders, correctional work.

Актуальність дослідження. Старший дошкільний вік є базовим етапом формування особистості, це важливий період розвитку дитини, від якого значною мірою залежить те, якою буде людина в майбутньому. Тому важливо виховувати не просто активних, а творчих особистостей, які вміють нестандартно і критично мислити та мають основні життєві навички, до яких належить комунікація, а отже, і мовлення. Мовленнєва діяльність є однією з найважливіших психічних функцій людини, яка формує вищі форми пізнавальної діяльності, регулює поведінку, що створює умови для розвитку різних форм діяльності. Тому порушення мовлення може вплинути на затримку формування особистості, емоційно-вольову сферу тощо. У дошкільників з порушенням звуковимови часто спостерігаються порушення вегетативної нервової системи, що виражаються збудливістю, чутливістю та неврівноваженістю. Тому мовленнєві порушення можуть бути причиною ускладнень як усного, так і писемного мовлення. В

результаті відбувається порушення фонематичного сприйняття, що призводить до того, що дошкільники не сприймають звуки, таке порушення в логопедії має назву дислалія. Саме тому сьогодні є актуальним дослідження напрямів та методів роботи вчителів-логопедів ЗДО, ІРЦ, ЗЗСО з дітьми із дислалією.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема формування та удосконалення правильної звуковимови у дітей є предметом дослідження багатьох вчених, таких як: А. Богуш (2013), Н. Гаврилова (2011), Г. Грибань (2023), Ю. Рібцун (2012).

Погіршення екологічної ситуації, кризовий стан економіки та соціальної сфери призводить до певних наслідків. Сьогодні у нашій країні збільшується кількість дітей з різними порушеннями, але найчастіше зустрічаються мовленнєві, що несуть за собою негативний вплив на розвиток дошкільників. А. Богуш у своїй статті «Мовленнєвий портрет дитини п'яти років» описує нормативні вимоги до мовлення, охоплюючи розвиток лексики, семантику, звукову культуру, морфологію та формування граматичної будови. А. Богуш конкретно пояснює, що означає «мовлення особистості дитини». Мовленнєва особистість – це особистість, у якої вже «сформувалися всі мовленнєві компетентності, а саме: лексична, фонетична, граматична. Це особистість, яка вміє спілкуватися доречно та адекватно своєю рідною мовою в будь-яких ситуаціях із життя: оцінювати, пояснювати, розмірковувати, при цьому користуючись засобами виразності мови (Богуш, 2017).

Також зазначену проблему висвітлюють нормативно-правові документи: резолюція 48 сесії ЮНЕСКО «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє»; Всесвітня декларація «Освіта для всіх»; конвенція «Про права дитини», закон України «Про дошкільну освіту», наказ МОН «Про затвердження Положення про логопедичні пунктсистеми освіти», наказ МОН «Про забезпечення прав дітей-інвалідів та дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку». Описують проблему формування та удосконалення правильної звуковимови у дітей також в таких комплексних освітніх програмах: корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (Л. Трофименко, 2013), «Віконечко» (Л. Прохоренко,

2018), корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (Ю. Рібцун, 2013), програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» (Ю. Рібцун, 2015), програма з корекційно-розвиткової роботи «Логоритміка» (Л. Куравська, 2016), програма з корекційно-розвиткової роботи з тяжкими порушеннями мовлення «Лікувальна фізкультура» (А. Чепурний, 2016), програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» (О. Аркадьєва, Г. Грибань, В. Ільяна, З. Пригода, & Л. Трофименко, 2018), програма «Розвиток мовлення» (І. Омельченко & Л. Федорович, 2016).

Мета статті – висвітлити особливості логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з дислалією.

Для реалізації поставлено мети нами було використано такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз психолого-педагогічної, медичної літератури, програм, навчально-методичних посібників, педагогічної документації закладів дошкільної освіти; спостереження за освітнім процесом у ЗДО, педагогічний експеримент.

Результати дослідження. Дошкільний вік є періодом інтенсивного росту та розвитку організму дітей, в якому відбуваються анатомо-фізіологічні зміни, які значною мірою впливають на розвиток мовленнєвих умінь та навичок. Розвиток мовлення є показником загальнопсихічного розвитку, що характеризує дітей в цілісному, в одному прояві із їхніми емоціями, стані. Звукова культура мовлення має широкий та своєрідний спектр, адже це не просто вимова всіх звуків, але і використання рухових засобів вираження, культурних елементів вербальної комунікації.

Як зазначає А. Богуш, звукова культура мовлення – це полікомпонентне утворення, яке охоплює такі чинники: чітку артикуляцію звуків, фонетичну та орфоепічну правильність, мовленнєве дихання, силу голосу, темп мовлення, фонетичний слух та засоби інтонаційної виразності (Богуш, 2013).

У дітей старшого дошкільного віку досить міцний артикуляційний апарат, тому, якщо і зустрічаються помилки, то це зазвичай пов'язано з тим, що дошкільники не навчилися чітко розрізняти вимову свистячих та шиплячих

звуків або це пов'язано зі зміною молочних зубів. Діти зазвичай оволодівають вимовою всіх звуків, але в деяких недостатньо сформований артикуляційний звук [р] та шиплячі звуки. У дітей добре розвинено мовленнєве дихання, артикуляційний апарат та фонематичний слух. Педагог розширює знання про будову мовленнєвого апарату, вчить диференціювати вимову свистячих та шиплячих звуків. Діти шести років навчаються добирати слова близькі за звучанням (кущ-хрущ, лист-міст) тощо; добирають та виділяють певні звуки за звучанням (жжжаба, шшшарф, машина), вчать правильно вимовляти звук [ф] (фрукти, фініш, футбол) та звукосполучення [хв] (хвиля, хата, хвіст); визначають, як правильно ставити наголос у словах. В освітній програмі «Впевнений старт», а саме у розділі «Мовленнєва діяльність», описується розвиток звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку. В програмі конкретизуються завдання, які стоять перед педагогом: ознайомлення дітей з роботою органів артикуляційного апарату під час вимови звуків; розвиток фонематичного слуху, мовленнєвого дихання та удосконалення звуковимови; розвиток вміння розрізняти у словах звуки рідної мови.

Розвиток звукової культури є одним із ключових завдань розвитку мовлення у дошкільному віці. Тому вчитель-логопед допомагає ознайомитися з поняттям «речення», виокремлювати речення із мовленнєвого потоку, складати речення за змістом картинок, іграшок; ознайомлювати з терміном «склад», як правильно ділити на склади, називати кількість складів та графічно їх зображати. Також важливо ознайомлювати дітей з наголосом, як правильно його визначати та графічно зображати.

Найчастіше порушення, яке зустрічається у дітей старшого дошкільного віку, – дислалія. Дислалію трактують як порушення звуковимови у дітей із нормальним слухом і збереженою іннервацією артикуляційного апарату. Зустрічається дислалія у 25% дітей дошкільного віку. Вчасне діагностування та корекція цього порушення приведе до успішного його подолання. В педагогіці виділяють дві форми дислалії: механічна, до якої належать патології структури артикуляційного апарату, та функціональна, коли є органічні порушення, тобто центрально обумовлені чи перефіричні. Функціональна дислалія у дітей

виникає, коли вони засвоїли систему звуків та водночас порушується одна пара звуків, тоді, як механічна дислалія може виникнути в будь-який момент через пошкодження периферичного мовленнєвого апарату, при якій порушуються групи звуків.

Виділяють основні прояви дислалії, а саме:

- ✓ 1. Пропуски, дошкільники пропускають звук, який є складним для вимови.
- ✓ 2. Заміни, дошкільники замінюють один звук іншим, який є легшим для вимови.
- ✓ 3. Спотворення, вимова звуку таким способом, який не притаманний фонетиці української мови.
- ✓ 4. Приглушування, або навпаки дзвінкість приголосних звуків.
- ✓ 5. Порушення твердих та пом'якшених звуків, дитина замінює м'які приголосні звуки твердими, або навпаки (Гуляс, 2021: 28).

Основне завдання логопедичної роботи при дислалії виникає у формуванні вмінь правильно відтворювати звуки. Для успішної корекції необхідно дотримуватися певних принципів і вимог, які ми вважаємо ключовими під час роботи з мовленнєвими порушеннями.

Перший принцип – це комплексне використання всіх аналізаторів. Слуховий аналізатор дає змогу дітям навчатися розрізняти та виділяти звуки, зоровий – спостерігати за рухами губ, щелепи та язика, що допомагають відтворювати правильне положення мовленнєвих органів, а тактильно-вібраційний аналізатор дає змогу відчуті роботу голосових зв'язок під час вимови. Логопед, контролюючи власну артикуляцію, демонструє правильну модель для дитини.

Другий принцип – усвідомленість. Діти повинні розуміти свої мовленнєві труднощі, тому важливо зацікавити їх кінцевим результатом роботи.

Принцип поетапності передбачає, що корекційний процес має відбуватися за певною послідовністю, коли педагог ставить конкретні цілі та завдання, використовуючи спеціальні методики. Робота над звуками організовується від простого до складного: спочатку виробляють звуки з менш складною артикуляцією, а потім переходять до тих, що потребують більш точних рухів мовленнєвих органів. Звуки із такими артикуляційними та фонетичними

характеристиками можуть тимчасово залучатися в процесі встановлення та автоматизації одного з них.

Також є принцип формування вимови в умовах природного спілкування, коли логопед використовує різноманітні методи: практичні (моделювання ситуацій, вправи, дидактичні ігри), наочні (спостереження за об'єктами, розгляд картин і малюнків) та словесні (бесіди, перекази, чистомовки тощо). У процесі живого педагогічного спілкування не лише коригується звуковимова, а й відбувається сприяння розвитку пізнавальної активності, пам'яті та уваги дитини.

Логопедичні заняття застосовуються за інтегрованим та ігровим підходом, що дає змогу дітям легко переключатися між ефективними видами діяльності. Під час роботи над артикуляцією необхідно розвивати її моторику, використовуючи супровідні дії, такі як смоктання, жування та ковтання. Мімічні вправи – примруження, здивування, посмішка – сприяють корекції вимови окремих звуків, а артикуляційні рухи в комбінації з логопедичним масажем стимулюють розвиток моторики мовленнєвих органів. Артикуляційні вправи поділяються на активні (динамічні) та пасивні (статичні).

Для досягнення позитивних результатів необхідно тісно координувати роботу вихователя та логопеда, оскільки їхня спільна мета полягає у формуванні правильної вимови та забезпеченні ефективної взаємодії корекційно-логопедичних працівників закладу дошкільної освіти. Вчитель-логопед проводить діагностику мовленнєвого розвитку, фонематичного слуху та закріплення норм лексико-граматичних категорій, визначаючи подальші напрями роботи. Завдання вихователя – в постійному вдосконаленні артикуляційної та загальної моторики, в закріпленні у щоденному використанні дитиною правильної звуковимови, лексики та граматики. Особливу увагу приділяють взаємодії з батьками, яка може бути комплексною, груповою, індивідуальною або наочною. Під час спілкування вчитель-логопед пояснює діагностовані порушення, знайомить батьків з методами профілактики та етапами корекційного процесу, а також консультує і дає методичні рекомендації щодо усунення мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Нині виділяють велику кількість методів, технологій для поліпшення процесу корекції звуковимови. Популярності набуває метод ритмічної гімнастики, сутність якої – поєднання ритму, музики та руху. З часом з ритмічної гімнастики виокремилася лікувальна ритміка, яку почали застосовувати в логопедичних установах. У закладах дошкільної освіти все частіше апробовуються здоров'язбережувальні та коригувальні технології, до яких належать: *валеологічні пісеньки-співаночки*, які супроводжуються самомасажом біологічно активних зон обличчя, шиї, жестикулюванням; *пальчикові та жестові гімнастики* допомагають дітям відпочити під час певного виду діяльності; артикуляційні та дихальні гімнастики сприяють тренуванню м'язів мовленнєвого апарату, розвитку дихальної системи. Варто застосовувати такий комплекс дихальної гімнастики: «Насос», «Великий маятник», «Обійми плечі», «Вушка» – перераховані вправи позитивно впливають на обмінні процеси, які є важливими для кровопостачання. Для розвитку інтонаційного та фонематичного слуху застосовують *оздоровчі та фонopedичні вправи*, які дають змогу зіставляти й відтворювати інтонації різної звуковисотної спрямованості.

Інколи традиційних технік недостатньо, тому сучасні вчителі-логопеди застосовують інноваційні технології під час проведення корекційного заняття. Інноваційні технології постійно поповнюються та вдосконалюються, але найчастіше, які застосовують логопеди – це: АВА-терапія, технологія МАК, піскотерапія, верлібри, використання LEGO-конструктора, техніка коректурних таблиць, кінезіологія, ейдетика, модифіковані кубики, лепбуки, гіпнопедія, ігри із сухим басейном, пальчикова гімнастика та ляльковий театр тощо.

Розглянемо деякі інноваційні технології детальніше.

1. Корекційне заняття з використанням LEGO-конструктора проводиться двічі на тиждень та розділено на певні блоки. Алгоритм роботи виглядає так: створення конструкції педагогом; створення конструкції дітьми; створення дітьми творчого конструювання; обігравання конструкцій. Використовуються дидактичні LEGO-ігри: «Склади казку», «Що змінилося?», «Опиши свій виріб», «Зміни речення», «Створи свій світ», «Знайди звук», «Повтори за мною».

2. Гіпнопедія – інноваційна технологія, яка містить в собі елементи музикотерапії та казкотерапії. Зазвичай цю технологію проводять під час сну. Найчастіше цю технологію застосовують для закріплення в пам'яті пройденого мовленнєвого матеріалу. Фахівці обирають найскладніші мовленнєві матеріали, ділять їх на блоки для щоденного відпрацювання. Кожен блок повторюється 3-4 рази на тиждень.

3. За допомогою коректурних таблиць ми розвиваємо у дошкільників таку важливу навичку як концентрація уваги. Таблиці дають змогу систематизувати та збагатити знання у різних галузях: правильно будувати своє мовлення, збагачувати словниковий запас, розвивати фразове та зв'язне мовлення.

4. Кінезіологія застосовується для розвитку дрібної моторики, уваги, мовленнєвої активності, усунення дислексії. Ця технологія реалізується за допомогою розучування вправ, які відбуваються у доступному ритмі дітей, поступово ускладнюючи. Приклади кінезіологічних вправ: «Кнопка мозку», «Танок», «Дзеркальні малюнки», «Колобок».

5. Ейдетика характеризується використанням певних символів та образів для ефективного засвоєння інформації, розвиваючи образне мислення, уяву, мовлення. Застосовування образів-символів фонем дає можливість логопеду використовувати резерви розумового розвитку дітей та створювати навчально-розвивальне середовище. Можемо запропонувати дошкільникам створювати візуальні образи (уявити певний предмет, тварину, дію); асоціативні картки, ейдетичні малюнки (намалювати те, що вона уявила), ейдетичні розповіді (скласти розповідь за картиною або описом).

6. АВА-терапія (прикладний аналіз поведінки). Цей метод широко застосовується для корекції різноманітних поведінкових проблем, але останнім часом АВА-терапія набуває все більшого застосування і в логопедії. Основний принцип терапії полягає в тому, що будь-яку поведінку можна змінити шляхом систематичного підкріплення бажання дій. В логопедії АВА допомагає: розвивати мовлення (формувати навички імітації звуків, слів), збільшувати словниковий запас, покращувати граматичну будову.

7. МАК-терапія – це інноваційний інструмент, який використовується для роботи з підсвідомістю. Картинки, які застосовує педагог, створюють атмосферу довіри, допомагаючи дітям розкритися і вільно виражати свої емоції. Дошкільники створюють історії за картинками, що сприяє розвитку образного мислення, описуючи їх, вони збагачують свій словниковий запас.

Охарактеризовані техніки забезпечують гармонійний розвиток дитячої особистості. Використання різних методів, технік допомагають під час корекції мовлення, сприяють розвитку адекватної самооцінки, самоконтролю, відкривають творчі здібності та створюють атмосферу успіху та довіри.

Метою даної експериментальної роботи стало виявлення актуального стану звуковимови свистячих та шиплячих звуків у дітей 5-6 років. Експериментальне дослідження проводилось на базі закладу дошкільної освіти № 14 «Золотий ключик» Звягельської міської ради. Для проведення педагогічного експерименту нами було сформовано контрольну та експериментальну групи з 24 осіб: 12 (контрольна група – КГ) та 12 (експериментальна група – ЕГ) осіб. Дослідження складалося з трьох етапів: констатувального (проведення первинної діагностики звуковимови у дітей старшого дошкільного віку), формувального (впровадження авторської програми для ефективної логопедичної роботи з подоланням мовленнєвих порушень у дітей із сигматизмом) та контрольного (перевірка ефективності запропонованої системи роботи).

Діагностика обстеження складалася з 3 блоків: обстеження рухливості артикуляційних органів, обстеження фонематичного сприйняття, обстеження звуковимови свистячих та шиплячих звуків. За загальними результатами дослідження рівня сформованості звуковимови у дітей старшого дошкільного віку було виявлено, що в експериментальній групі високий рівень мають 15,5% дітей дошкільного віку, середній – 37,7%, низький – 46,6%. У контрольній групі показники високого рівня становили 13,3%, середнього – 42,2%, а низького – 44,4%.

Отже, зазначені результати констатувального етапу підтверджують висновки багатьох вчених про поширеність порушень звуковимови свистячих і

шиплячих звуків, про низький рівень розвитку фонематичних процесів та несформовану рухливість органів артикуляційного апарату у дітей старшого дошкільного віку. Тому, виходячи з результатів дослідження, було вирішено розробити систему заходів, спрямованих на підвищення рівня звуковимови у дітей. Із огляду на недостатній рівень сформованості звуковимови у дітей старшого дошкільного віку, нами було створено авторську програму «Logo child». Основним завданням нашої програми є подолання мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку шляхом розвитку, виховання та корекції рухової, сенсомоторної сфер; підбір методів, засобів, форм; сприяння психічному і фізичному розвитку дітей. У програмі з профілактики та корекції звуковимови «Logo child» представлено такі форми роботи: заняття з елементами спорту «Спорт. Спортивні розваги», заняття «Мешканці водойм. Звукосполучення [шч]», «Друзі емоції», «Птахи», заняття-квест «Маленькі детективи», «Постановка звуку [ш]», «Іграшки», інтегроване заняття з розвитку мовлення (малювання та елементи математики), заняття «Диференціація звуків [ж] та [ш] в словах», заняття «Екзотичні тварини. Зоопарк». Окрім запропонованих занять, ми використовували інші методи та засоби для профілактики сигматизму: робота з кінетичним піском, пластиліном, арт-терапія, сольова терапія, різні види масажу та самомасажу, кінезіологічні вправи. Для закріплення звуків в кінці кожного заняття ми грали у гру «Веселі гімнасти», відтворюючи під ритмічну музику звуки та підкріплюючи це все рухами.

Оскільки результати констатувального експерименту засвідчили ідентичність рівнів сформованості звуковимови у дітей старшого дошкільного віку контрольної та експериментальної груп на момент початку реалізації розробленої авторської програми, було проведено повторне діагностичне дослідження з метою верифікації ефективності впровадження даної програми. За результатами експерименту прослідковується позитивна динаміка: після впровадження авторської програми в контрольній та експериментальних групах (високий рівень – експериментальна група +13,3%, контрольна група + 15,5%; середній рівень: експериментальна група +11,1%, контрольна група +4,5%); та зменшення кількості дітей низького рівня: експериментальна група – 24,4,

контрольна група – 11,1%. Отже, результати формувального експерименту підтверджують ефективність запровадженої авторської програми корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на викладене зазначимо, що правильна логопедична робота посідає важливе місце у закладі дошкільної освіти. Тому, якщо вчасно не розпочати корекційну роботу, то надалі дітям важче буде опанувати необхідні життєві навички. Основне завдання, яке стоїть перед нами, вчителями-логопедами, – це формувати у дошкільників правильну звуковимову, її постановку, автоматизацію та диференціацію, використовуючи різні інноваційні методи та форми роботи. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у перевірці авторської програми з корекції дислалії з молодшими школярами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш, А. (2013). *Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник*. Київ : Слово.
2. Гаврилова, Н. (2011). Методика корекції вад вимови фонем у дітей з дислалією, ринопалією та дизартрією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 18, 27. Режим доступу: <https://surl.li/lafhaq>.
3. Грибань, Г. (2023). Дислалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі, 20. Режим доступу: <https://surl.li/npckus>
4. Рібцун, Ю. (2012). До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 21, 226-230. Режим доступу: <https://surl.li/pcpezg>
5. Богуш, А. (2017). Серія «Академіки НАПН України», 23. Режим доступу: <https://surl.li/xohqpu>
6. Трофименко, Л. (2013). Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. 108. Режим доступу: <https://surl.li/pbebwy>
7. Прохоренко, Л. (2018). Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко». 236. Режим доступу: <https://surl.li/ikgdcv>
8. Рібцун, Ю. (2013). Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. 284. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5812/>

9. Рібцун, Ю. (2015). Програми з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий, 1–4 класи). 64. Режим доступу: <https://surl.li/vkhgtm>
10. Куравська, Л. (2016). Програма з корекційно-розвиткової роботи «Логоритміка». 113. Режим доступу: <https://surl.li/bgoknq>
11. Чепурний, А. (2016). Програма з корекційно-розвиткової роботи з тяжкими порушеннями мовлення «Лікувальна фізкультура». 39. Режим доступу: <https://surl.li/hokwja>
12. Аркадьєва, О., Грибань, Г., Ільяна, В., Пригода, З., & Трофименко, Л. (2018). Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення». 91. Режим доступу: <https://surl.li/oxulzt>
13. Омельченко, І., & Федорович, Л. (2016). Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку. 187. Режим доступу: <https://surl.li/adwzdy>
14. Богуш, А. (2013). *Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник*. Київ : Слово.
15. Гуляс, С. (2021). Організація взаємодії роботи логопеда, вихователя і батьків для корекції дислалії у дітей старшого дошкільного віку. <https://surl.li/lkbfdfn>

REFERENCES

1. Bohush, A. (2013). *Doshkilna linhvodydaktyka : Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh : pidruchnyk [Preschool Linguistics: Theory and Methods of Teaching Children Their Native Language in Preschool Educational Institutions: Textbook]*. Kyiv : Slovo [in Ukrainian].
2. Havrylova, N. (2011). *Metodyka korektsii vad vymovy fonem u ditei z dyslaliieiu, rynolaliieiu ta dyzartriieiu [Methodology for correcting phoneme pronunciation disorders in children with dyslalia, rhinolalia, and dysarthria]*. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*. 18, 27. Rezhym dostupu: <https://surl.li/lafhaq> [in Ukrainian].
3. Hryban, H. (2023). *Dyslaliia: pidtrymka dytyny z osoblyvymy movlennievymy potrebamy v osvitnomu seredovyshchi*, 20 [Dyslalia: supporting a child with special speech needs in the educational environment, 20]. Rezhym dostupu: <https://surl.li/npckus> [in Ukrainian].
4. Ribtsun, Yu. (2012). *Do pytannia dyferentsiinoi diahnostyky dyslalii ta minimalnykh proiaviv dyzartrii [On the issue of differential diagnosis of dyslalia and minimal manifestations of dysarthria]*. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 21, 226-230. Rezhym dostupu: <https://surl.li/pcpezg> [in Ukrainian].
5. Bohush, A. (2017). *Seriiia «Akademiky NAPN Ukrainy»*, 23 [Series «Academics of the

National Academy of Sciences of Ukraine», 23]. Rezhym dostupu: <https://surl.li/xohqpu> [in Ukrainian].

6. Trofymenko, L. (2013). Korektsiine navchannia z rozvytku movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku iz ZNM [Correctional training for the development of speech of older preschool children with SNM]. 108. Rezhym dostupu: <https://surl.li/pbebwy> [in Ukrainian].

7. Prokhorenko, L. (2018). Prohrama rozvytku ditei doshkilnoho viku iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku vid 3 do 7 rokiv «Vikonechko» [Development program for preschool children with mental retardation from 3 to 7 years old «Vikonechko»]. 236. Rezhym dostupu: <https://surl.li/ikgdcv> [in Ukrainian].

8. Ribtsun, Yu. (2013). Korektsiina robota z rozvytkumovlennia ditepiatoho rokuzhyttia iz fonetyko-fonematychnym nedorozvytkom movlennia [Correctional work on the speech development of children of the fifth year of life with phonetic-phonematic speech underdevelopment]. 284. Rezhym dostupu: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5812/> [in Ukrainian].

9. Ribtsun, Yu. (2015). Prohramy z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Korektsiia rozvytku» dlia spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia (pidhotovchyi, 1–4 klasy) [Correctional and developmental work programs «Developmental Correction» for special general educational institutions for children with severe speech disorders (preparatory, grades 1–4)]. 64. Rezhym dostupu: <https://surl.li/vkhgtm> [in Ukrainian].

10. Kuravska, L. (2016). Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Lohorytmika» [Correctional and developmental work program «Logorhythmics»]. 113. Rezhym dostupu: <https://surl.li/bgoknq> [in Ukrainian].

11. Chepurnyi, A. (2016). Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty z tiazhkymy porushenniamy movlennia «Likovalna fizkultura» [Program for correctional and developmental work with severe speech disorders «Physical therapy»]. 39. Rezhym dostupu: <https://surl.li/hokwja> [in Ukrainian].

12. Arkadieva, O., Hryban, H., Iliana, V., Pryhoda, Z., & Trofymenko, L. (2018). Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Korektsiia movlennia» [Correctional and developmental work program «Speech correction»]. 91. Rezhym dostupu: <https://surl.li/oxulzt> [in Ukrainian].

13. Omelchenko, I., & Fedorovych, L. (2016). Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Rozvytok movlennia» dlia pidhotovchykh, 1-4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia ditei iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku [Program for correctional and developmental work «Speech development» for preparatory, 1-4th grades of special general educational institutions for children with mental retardation]. 187. Rezhym dostupu: <https://surl.li/adwzdy> [in Ukrainian].

14. Bohush, A. (2013). *Doshkilna linhvodydaktyka : Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi*

movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh : pidruchnyk [Preschool Linguistics: Theory and Methods of Teaching Children Their Native Language in Preschool Educational Institutions: Textbook]. Kyiv : Slovo. [in Ukrainian].

15. Huias, S. (2021). Orhanizatsiia vzaiemodii roboty lohopedu, vykhovatel'ia i batkiv dlia korektsii dyslalii u ditei starshoho doshkilnogo viku [Organization of interaction between speech therapist, educator and parents for the correction of dyslalia in older preschool children]. <https://surl.li/lkbdfn> [in Ukrainian].

УДК 376.091.3.04.02.016-056.36-053.5:80(=161.2)

Людмила Михайлюк,

вчитель української мови та літературного читання

КЗ ЛОР «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Оберіг»

lydmulamykhailiuk@gmail.com

Lyudmyla Mykhailiuk,

teacher of Ukrainian language and literary reading

Municipal institution of Lviv regional council

«Multidisciplinary educational and rehabilitation

center «Oberih»

КЗ ЛОР «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Оберіг»

вул. Пекарська 19, м. Львів, 79008, Україна

Municipal institution of Lviv regional council

«Multidisciplinary educational and rehabilitation

center «Oberih»

9 Pekarska st., Lviv, 79008, Ukraine

**ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ТА ЛІТЕРАТУРНИХ
КОМПЕТЕНЦІЙ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF SPEECH AND LITERARY COMPETENCE DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS

Анотація. У статті проаналізовано використання дидактичних ігор як ефективного засобу розвитку мовлення та літературних компетенцій у дітей середнього шкільного віку з легкими інтелектуальними порушеннями. Особливу увагу приділено тому, як ігрові методи сприяють формуванню лексичних, граматичних та комунікативних навичок у процесі навчання. На основі проведеного аналізу можна стверджувати, що застосування дидактичних ігор у навчанні дає змогу дітям краще засвоювати матеріал, підвищує їхній інтерес до уроків і забезпечує активну участь у навчальному процесі. Ігри допомагають розвивати зв'язне мовлення, навички спілкування та розуміння текстів. Зазначено, що ігрова форма навчання знижує стрес у дітей середнього шкільного віку і створює позитивну емоційну атмосферу, що важливо для дітей з інтелектуальними порушеннями. Дидактичні ігри допомагають дітям формувати уявлення про навколишній світ, розвивати пам'ять і увагу. Зокрема, ігри на розвиток слухового сприйняття та літературного слуху сприяють кращому розумінню художніх текстів. Крім того, вони дають можливість дітям інтегрувати нові знання у повсякденне життя через активну взаємодію з однокласниками. Наведено конкретні приклади дидактичних ігор, які використовують для розвитку мовлення та літературних компетенцій. На основі висновків дослідження встановлено, що дидактичні ігри є важливим інструментом у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями, особливо в контексті уроків української мови та літератури.

Ключові слова: дидактичні ігри, мовлення, літературні компетенції, інтелектуальні порушення, розвиток пізнавальних здібностей, зв'язне мовлення, соціальна адаптація, навчальні методи.

Abstract. The article analyzes the use of didactic games as an effective means of developing speech and literary competencies in children with intellectual disabilities. Particular attention is paid to how game methods contribute to the formation of lexical, grammatical and communicative skills in the learning process. Based on the analysis, it can be argued that the use of didactic games in teaching allows children to learn better, increases their interest in lessons and ensures active participation in the learning process. Games help develop coherent speech, communication skills, and text comprehension. It is noted that the game form of learning reduces stress in children and creates a positive emotional atmosphere, which is important for children with intellectual disabilities. Didactic games help children form an understanding of the world around them, develop memory and attention. In particular, games for the development of auditory perception and literary hearing contribute to a better understanding of literary texts. In addition, they allow children to integrate new

knowledge into everyday life through active interaction with classmates. Specific examples of didactic games used for the development of speech and literary competencies are given. Based on the findings of the study, it is established that didactic games are an important tool in teaching children with intellectual disabilities, especially in the context of Ukrainian language and literature lessons.

Key words: didactic games, speech, literary competencies, intellectual disabilities, development of cognitive abilities, coherent speech, social adaptation, teaching methods.

Актуальність дослідження. Дидактичні ігри відіграють надзвичайно важливу роль у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями, адже робота з такими дітьми потребує застосування особливих методів і прийомів для засвоєння знань, формування мовленнєвих навичок та розвитку пізнавальних здібностей. Ігрова форма навчання дає можливість ефективно поєднувати навчальні завдання з елементами гри, що значно підвищує інтерес дітей до занять і забезпечує їхню активну участь у навчальному процесі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дидактичні ігри є одним із основних методів навчання, який сприяє розвитку мислення, мовлення та соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями. Таку думку можна сформулювати на основі праць дослідників. Вони підкреслюють, що завдяки дидактичним іграм діти можуть поступово формувати уявлення про навколишній світ, засвоювати базові мовленнєві та математичні поняття, розвивати пам'ять, увагу, моторику та інші необхідні навички [1; 2; 3].

Серед українських дослідників тема дидактичних ігор викликає жвавий інтерес як об'єкт наукових досліджень. Зокрема, Т. О. Докучина, 2017 [5] досліджувала питання індивідуального підходу в корекційно-розвивальному навчанні дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, використання дидактичних ігор для розвитку мовленнєвої активності та когнітивних здібностей учнів. У своїх роботах А. В. Бобер, 2023, звертається до застосування дидактичних ігор для розвитку мовленнєвих навичок, зокрема у дітей з інтелектуальними порушеннями, і аналізує їхній вплив на навчальний процес [2]. Сферою зацікавлення О. В. Боряк, 2018, [4] є вивчення методів розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема через інтерактивні методи, включаючи дидактичні ігри. Наукові дослідження Ю. М. Косенка, 2011,

зосереджено на методах розвитку мовленнєвих навичок, зокрема через використання ігор як ефективного засобу формування мовних та літературних компетенцій у дітей [7]. Н. О. Агапова, 2019, вивчала процес формування мовленнєвої діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема через використання різних методичних підходів, у тому числі дидактичних ігор [1]. Ці дослідники аналізують роль дидактичних ігор у розвитку мовлення та літературних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема в контексті корекційного навчання та спеціальної педагогіки.

Мета статті полягає в дослідженні ефективності використання дидактичних ігор як засобу розвитку мовлення та літературних компетенцій у дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках української мови та літератури. Зокрема, метою є проаналізувати можливості дидактичних ігор для стимулювання мовленнєвої активності, підвищення рівня літературних навичок учнів, а також для вивчення їхнього впливу на загальний розвиток дітей з особливими освітніми потребами в контексті корекційного навчання.

Методи дослідження. З допомогою *аналізу наукових джерел і літератури* можна вивчити теоретичні підходи до використання дидактичних ігор як засобу розвитку мовлення та літературних компетенцій дітей з інтелектуальними порушеннями, а також аналіз наявних методик навчання української мови та літератури. *Спостереження* – це вивчення процесу проведення уроків української мови та літератури з використанням дидактичних ігор, спостереження за змінами у мовленнєвому розвитку дітей та їхній літературній діяльності. *Експериментальний метод* виявляється у застосуванні методів діагностики для виявлення початкового рівня мовленнєвих і літературних компетенцій дітей до впровадження дидактичних ігор, а також проведення експерименту для перевірки ефективності використання ігор у навчальному процесі. *Метод порівняння* – зіставлення результатів навчання дітей до і після використання дидактичних ігор, аналіз змін у мовленні, літературних компетенціях та загальному розвитку учнів.

Ці методи дають змогу комплексно дослідити ефективність дидактичних ігор як інструменту для розвитку мовлення та літературних компетенцій дітей з інтелектуальними порушеннями.

Результати дослідження. Дидактичні ігри створюють ситуацію, в якій дитина має змогу використовувати свої знання та вміння, не боячись помилитися. Це особливо важливо для дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки вони часто потребують додаткової підтримки у вигляді навідних запитань, допомоги в інтеграції нових знань. Завдяки ігровій формі навчання вони більш охоче беруть участь у завданнях, оскільки навчання у формі гри забезпечує позитивну емоційну реакцію та сприяє кращому засвоєнню матеріалу [1; 2].

Отже, дидактичні ігри є важливим компонентом навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки вони не лише полегшують процес засвоєння знань, а й сприяють розвитку мовленнєвих, когнітивних та соціальних навичок та є потужним інструментом розвитку мовлення і літературних компетенцій у дітей з інтелектуальними порушеннями. Завдяки ігровій формі навчання діти легше засвоюють новий матеріал, краще розуміють зміст текстів і підвищують свою мотивацію до навчання.

Основними напрямками використання дидактичних ігор для розвитку мовлення та літературних компетенцій є:

1. *Формування лексичних навичок та поповнення словникового запасу.* Дидактичні ігри дають змогу дітям ознайомлюватися з новими словами та поняттями, засвоювати їхнє значення та використання у різних контекстах. Завдяки цьому вони закріплюють необхідний лексичний запас для розуміння текстів. Наприклад, ігри «Склади речення» або «Знайди зайве» допомагають дітям засвоїти базові лексичні одиниці, навчитися групувати слова за змістом і розширювати власний словниковий запас.

2. *Розвиток навичок зв'язного мовлення.* Ігри, які передбачають створення розповідей, описів або діалогів, дають можливість дітям структурувати свої думки, формулювати висловлювання та логічно пов'язувати частини тексту, будувати речення, висловлювати власні думки та зрозуміло формулювати відповіді, що є важливим для роботи з літературними текстами. Так, ігри на

складання історій: наприклад, «Придумай історію» за картинками чи словами, де діти по черзі доповнюють сюжет, сприяють розвитку уяви, логіки та зв'язного мовлення; гра «Опиши предмет» допомагає розвивати увагу до деталей, а також збагачує мовлення прикметниками, дієсловами та іншими частинами мови; гра «Розкажи, що було спочатку» допомагає зосереджуватися на ключових моментах сюжету, вчить послідовно викладати інформацію.

3. *Формування граматичних структур і правильності мовлення.* Дидактичні ігри, орієнтовані на використання прикметників, дієслів або іменників, дають можливість дітям освоювати основи граматики. Наприклад, гра «Склади речення» допомагає дітям правильно будувати речення з кількох слів, вчить узгоджувати слова за родом, числом і відмінками; ігри «Добери прикметник» або «Назви дієслово» дають змогу вивчати граматичні особливості та їхнє правильне використання; гра «Виправ помилку» допомагає засвоювати правильні мовленнєві моделі.

4. *Розвиток аудіальних навичок і літературного слуху.* Ігри, орієнтовані на слухове сприйняття, формують здатність дітей уважно слухати, запам'ятовувати інформацію та аналізувати її. Наприклад: гра «Хто це сказав?» допомагає уважно слухати текст, пов'язувати висловлювання з персонажем; гра «Продовж фразу» вчить розуміти логічну послідовність думок; гра «Повтори за диктором» сприяє розвитку дикції, слухового сприйняття та відтворення мовленнєвих зразків; ігри на слухове сприйняття, наприклад, «Впізнай героя за описом» або «Закінчи фразу», допомагають дітям розвивати вміння слухати та запам'ятовувати. Це навчає їх розуміти і зосереджуватися на прочитаному або прослуханому матеріалі, що важливо для засвоєння літературного змісту.

5. *Розвиток навичок комунікації та соціальної взаємодії.* З цією метою можна використовувати дидактичні ігри з елементами співпраці та діалогу, формуючи навички соціальної взаємодії та комунікації.

Дидактичні ігри із залученням партнерів (наприклад, «Задай питання другу», «Вгадай героя за запитаннями», «Інтерв'ю з героєм казки», «Складіть казку разом»,) вчать домовлятися, висловлювати власну думку та слухати інших, сприяють розвитку навичок спілкування. Це допомагає дітям з інтелектуальними

порушеннями взаємодіяти з однокласниками, висловлювати свої думки та формувати навички культурного спілкування.

6. *Розвиток розуміння літературних текстів.* Ігри, спрямовані на роботу з текстом, допомагають дітям вивчати літературні твори, аналізувати їх і розвивати логіку. Зокрема, використання ігор на розуміння змісту, таких як «Хто це сказав?» або «Що станеться далі?», «Постав події у правильному порядку» дає можливість дітям розвивати здатність розуміти художній текст і його логічний зв'язок. Це сприяє кращому сприйняттю літературних текстів, відтворенню сюжету та аналізу змісту.

Зауважимо, що дидактичні ігри відкривають широкі можливості для індивідуалізації підходу до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями [3]. Основною їхньою перевагою є те, що вони дають можливість адаптувати навчальний процес до особливостей кожної дитини, її здібностей та темпу розвитку. Це особливо важливо для учнів з інтелектуальними порушеннями, які часто мають унікальні навчальні потреби та потребують спеціального підходу.

Наприклад, у роботі з дітьми, які мають труднощі з усним мовленням, дидактичні ігри можна використовувати для поступового введення нових понять, повторення вже засвоєного матеріалу та закріплення базових мовленнєвих навичок. У таких випадках завдання гри можна спрощувати, використовуючи зрозумілі для дитини слова, зображення або невербальні елементи, що полегшують сприйняття матеріалу. Це допомагає дитині відчути впевненість у власних силах і знизити рівень тривожності під час навчання. Крім того, дидактичні ігри сприяють розвитку когнітивної гнучкості та стимулюють інтерес до навчання.

Особливістю дидактичних ігор є їхня здатність враховувати емоційні та соціальні потреби дитини. Наприклад, у роботі з дітьми, які мають труднощі в соціалізації, можна використовувати командні ігри, які стимулюють взаємодію з іншими дітьми. Це сприяє не лише розвитку комунікативних навичок, а й формуванню впевненості у собі, умінню висловлювати свої думки та емоції.

Індивідуалізований підхід також дає змогу вчителям підбирати ігри, які відповідають інтересам дитини. Якщо дитина проявляє інтерес до певних тем,

наприклад, тварин, природи чи транспорту, можна створювати ігри з урахуванням цих уподобань. Це не лише підвищує мотивацію до навчання, а й дає можливість розвивати знання про навколишній світ.

Наведемо приклади дидактичних ігор для розвитку мовлення та літературних компетенцій. Матеріали ігор і вправ взято з відкритих джерел, систематизовано та адаптовано з урахуванням особливостей досліджуваної проблеми [6].

«Опиши героя». Дитині пропонують картинку з персонажем або описом героя з літературного твору. Вона повинна описати зовнішність і характер героя, використовуючи різні прикметники та дієслова. Ця гра розвиває навички зв'язного мовлення та формує вміння аналізувати персонажів. Зауважимо, що для дітей із порушеннями інтелекту спочатку пропонується спрощений опис героя: замість абстрактних характеристик (добрий, сміливий) використовуються конкретні приклади (носить червону куртку, любить допомагати друзям). Учитель може допомагати, ставлячи уточнюючі запитання: «Якого кольору волосся? Що він тримає в руках?». Гра сприяє розвитку описового мовлення та збагаченню словникового запасу.

«Склади розповідь». Дітям дають серію картинок із зображенням подій сюжету. Вони мають розташувати їх у правильному порядку та розповісти історію. Це допомагає засвоїти навички побудови тексту, структурувати події та закріплювати розуміння логічних зв'язків між частинами тексту. Враховуючи особливості дітей з порушеннями інтелекту, важливо використовувати серії картинок із простими й зрозумілими сюжетами (наприклад, про тварин або дітей у грі). Дітям пропонують розташувати картинки у правильному порядку, а потім скласти короткий опис кожної події. Педагог може допомагати, ставлячи запитання: «Що сталося спочатку? Хто на картинці?». Гра розвиває навички логічного мислення й зв'язного мовлення.

«Що відбувається?». Учитель пропонує кілька картинок, що ілюструють різні дії (читає, малює, спить тощо). Дитина має скласти речення, що описують дію, та правильно застосовувати дієслова. Гра допомагає дітям розвивати словниковий запас і використовувати граматично правильні форми слів. Умовою

успішного використання для дітей з порушеннями інтелекту є підбір картинок із простими діями (читає, їсть, грає, спить). Дитині пропонують назвати дію та скласти коротке речення, наприклад: «Хлопчик читає книжку». Якщо дитині важко, педагог може запропонувати вибір із готових варіантів: «Читає чи малює?». Це допомагає у формуванні правильної граматичної побудови речень.

«Відгадай емоцію». Дітям пропонують картинки з героями в різних емоційних станах (сумний, веселий, здивований). Вони мають відгадати емоцію та пояснити, що, на їхню думку, спричинило цю емоцію. Це сприяє розвитку емоційного інтелекту, розумінню персонажів і вдосконаленню описового мовлення. Для дітей із порушеннями інтелекту використовуються картинки з чітко вираженими емоціями (сміх, плач, здивування). Дітям пропонують вибрати відповідний смайлик або описати емоцію своїми словами. Педагог може задавати допоміжні запитання: «Чому герой сумний? Що могло статися?». Гра розвиває розуміння емоцій і навички зв'язного мовлення.

«Впізнай за голосом». Педагог читає уривок тексту з певною інтонацією (весело, сумно, сердито), а діти мають вгадати, якому настрою відповідає цей уривок. Це допомагає розвивати літературний слух і вміння розпізнавати емоційні відтінки у мовленні.

«Постав запитання герою». Дітям дають роль героя з використанням картки або маски. Інший учасник чи педагог ставить прості запитання: «Що ти любиш їсти? Де ти живеш?». У разі труднощів учитель допомагає сформулювати запитання чи відповідь. Це розвиває комунікативні навички, вміння взаємодіяти та формує вміння будувати речення.

«Закінчи речення». Педагог починає речення, а дитина має його завершити. Наприклад, «Собака спить у... (будці)» або «Дівчинка читає... (книжку)». Вибір слова можна спростити, пропонуючи два варіанти відповіді. Це розвиває зв'язне мовлення та закріплює навички побудови простих речень.

«Хто це сказав?». Дітям пропонують уривок із прямою мовою героя (з короткими і зрозумілими репліками) і кілька зображень персонажів. Вони мають вибрати, хто це сказав. Наприклад: «Ми підемо збирати горіхи» – Білочка чи Зайчик? Це допомагає у засвоєнні сюжету та логічних зв'язків.

«Розкажи, що було далі». Педагог читає короткий уривок із казки чи оповідання, а дитина має продовжити історію на основі картинок або за допомогою навідних запитань («Що зробив вовк після цього?»). Це розвиває здатність відтворювати логіку сюжету та вміння висловлювати думки.

«Придумай ім'я». Дітям пропонують картинку з персонажем (наприклад, тварина чи казковий герой) і просять придумати для нього ім'я. Педагог допомагає, пропонуючи кілька варіантів або запитуючи: «Як би ти назвав цього героя?». Гра розвиває уяву та навички мовлення.

«Збери казку». Дітям пропонують уривки з різних літературних текстів, які потрібно впорядкувати, щоб відтворити сюжет від початку до кінця. Ця гра вчить дітей розуміти структуру літературного твору, логічно мислити та розвивати уважність до тексту. Для дітей з порушеннями інтелекту використовуються короткі уривки з простих казок із великими ілюстраціями (наприклад, «Ріпка», «Троє поросят»). Уривки підписані простими реченнями. Дітям пропонують упорядкувати картинки в правильному порядку. Педагог допомагає, ставлячи навідні запитання: «Що було спочатку? Що сталося далі?». Гра сприяє розвитку логічного мислення та розуміння структури тексту.

«Закінчи історію». Педагог починає розповідати історію або читає уривок з літературного твору, а дитина має продовжити сюжет на основі власної фантазії. Ця гра сприяє розвитку уяви, творчого мислення та навичок зв'язного мовлення. Важливо починати розповідь із дуже простих подій, пов'язаних із повсякденним життям або знайомими героями. Наприклад: «Кролик знайшов кошик із фруктами. Що він зробить далі?». Якщо дитина має труднощі, учитель може запропонувати кілька варіантів відповіді. Це дає можливість розвивати уяву й мовлення в безпечному для дитини середовищі.

«Вгадай героя». Педагог спочатку читає дуже прості описи (наприклад, «Цей герой носить червону шапочку і ходить до бабусі»). Дітям пропонують вибрати героя з кількох картинок. Можна використовувати ігрову форму із загадками, щоб заохотити дитину до участі. Гра розвиває увагу та здатність асоціювати інформацію з персонажем.

«Казковий ланцюжок». Учасники додають по одному реченню до історії, але педагог активно допомагає, пропонуючи початок речення: «Одного разу в лісі з'явився...». Можна використовувати картки з підказками (малюнки тварин чи об'єктів) для натхнення. Гра розвиває уяву, комунікативні вміння й упевненість у власних силах.

«Зміни фінал». Дітям пропонують коротку казку або історію, закінчення якої вони можуть змінити за допомогою підказок. Наприклад: «А як ти думаєш, що було б, якби вовк у казці про трьох поросят не здув будинок?». Це стимулює творче мислення та аналіз тексту.

«Чарівний предмет». Дітям показують картинку з певним предметом (наприклад, чарівна паличка, дзеркало, ключ тощо). Педагог допомагає дитині придумати історію, ставлячи запитання: «Що цей предмет може зробити? Як він допоможе герою?». Це стимулює фантазію й розвиток описового мовлення.

«Порівняй героїв». Дітям пропонують описати двох персонажів (наприклад, головного героя і його антагоніста), порівняти їхні риси характеру, вчинки чи стосунки з іншими героями. У спрощеному варіанті використовуються картки з простими описами двох героїв (наприклад, Колобок і Вовк). Дітям пропонують знайти схожості чи відмінності між ними за допомогою запитань: «Хто більший? Хто добрий?». Це дає змогу розвивати критичне мислення та вміння порівнювати, аналітичні навички та розуміння літературного тексту.

«Знайди помилку в тексті». Педагог читає уривок із тексту, в якому допущено очевидні помилки (наприклад: «Курочка Ряба знесла синє яйце»). Дітям пропонують виправити помилку за допомогою підказок. Це розвиває уважність і логічне мислення.

«Впізнай книгу за цитатою». Дітям читають відомі цитати з літературних творів, а вони мають назвати назву книги або героя, який сказав цю фразу. Зауважимо, що використовуються знайомі фрази з популярних казок (наприклад, «Я від бабусі втік, і від дідуся втік»). Дітям пропонують вгадати казку, до якої належить цитата, за допомогою зображень або підказок. Гра розвиває пам'ять і вміння встановлювати зв'язки між текстом і персонажами.

Ці ігри враховують особливості дітей із порушеннями інтелекту, акцентуючи увагу на візуальних матеріалах, спрощенні завдань і підтримці педагога. Вони спрямовані на поступовий розвиток мовлення, когнітивних та комунікативних навичок. А також дають можливість зробити навчання цікавим і водночас ефективним, сприяючи комплексному розвитку мовленнєвих і літературних компетенцій у дітей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дидактичні ігри на уроках української мови та літератури є ефективним засобом у формуванні мовленнєвих та літературних компетенцій у дітей середнього шкільного віку з легкими інтелектуальними порушеннями. Вони сприяють засвоєнню мовленнєвого матеріалу, розвитку соціальних і комунікативних навичок та допомагають дітям краще розуміти літературний контекст, розширюючи їхній словниковий запас та вміння працювати з художнім текстом. Крім того, дидактичні ігри є надзвичайно гнучким інструментом, який дає змогу педагогам ефективно працювати з кожною дитиною, враховуючи її особливості, потреби та здібності. Вони створюють умови для індивідуального розвитку, забезпечують емоційну підтримку та допомагають дітям з інтелектуальними порушеннями краще адаптуватися до освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агапова, Н.О. (2019). *Формування мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальною недостатністю: методичні рекомендації*. Київ: Osvita Ukrainy, 180 с.
2. Бобер, А.В. (2023). Дидактичні ігри як засіб розвитку описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*, (2), с. 5–8. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/10> (дата звернення: 29.01.2025).
3. Боряк, О.В. (2022). Розвиток мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями: теорія і практика. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 147 с.
4. Боряк, О.В. (2018). *Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика : монографія*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 458 с.
5. Докучина, Т.О. (2017). Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. № 9 (2). С. 56–64.

6. Коваль, І.Б. (2017). *Дидактична гра на уроках української мови та літератури у середніх і старших класах: методичний посібник*. Вінниця: ММК, 71 с.
7. Косенко, Ю.М. (2011). Сутність дидактичної гри як методу навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 8 (18). С. 184–191.

REFERENCES

1. Agapova, N.O. (2019). *Formuvannia movlennievoi diialnosti ditei z intelektualnoiu nedostatnistiu: metodychni rekomendatsii. [Formation of speech activity of children with intellectual disabilities: Methodical recommendations]*. Kyiv: Osvita Ukrainy, 180 s. [in Ukrainian].
2. Bober, A.V. (2023). Dydaktychni ihry yak zasib rozvytku opysovoi leksyky molodshykh shkoliariv z intelektualnymy porushenniamy. [Didactic game as a means of developing descriptive vocabulary for young schoolchildren]. *Inclusion and Diversity* (2), s. 5–8. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/10> (data zvernennia: 29.01.2025). [in Ukrainian].
3. Boriak, O.V. (2022). Rozvytok movlennia molodshykh shkoliariv z intelektualnymy porushenniamy: teoriia i praktyka. [Speech development of young schoolchildren with intellectual disabilities: theory and practice]. Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka, 147 s. [in Ukrainian].
4. Boriak, O. V. (2018). *Diahnostyka, formuvannia y korektsiia movlennievoi diialnosti ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku molodshoho shkilnoho viku: teoriia i praktyka : monohrafiia. [Diagnosis, formation and correction of speech activity of children with intellectual development disorders of primary school age: theory and practice: monograph]*. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 458 s. [in Ukrainian].
5. Dokuchyna, T.O. (2017). Indyvidualnyi pidkhid do provedennia dydaktychnykh ihor z ditmy z osoblyvymy osvitimy potrebamy. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky*. [An individual approach to conducting didactic game with children with special educational needs. *Current issues of correctional educational. Pedagogical sciences*]. № 9 (2). S. 56–64. [in Ukrainian].
6. Koval, I.B. (2017). *Dydaktychna hra na urokakh ukrainskoi movy ta literatury u serednikh i starshykh klasakh: metodychnyi posibnyk. [Didactic game in lessons of ukrainian language and literature in middle and high school: methodical guide]*. Vinnytsia: MМК, 71 s. [in Ukrainian].
7. Kosenko, Yu.M. (2011). Sutnist dydaktychnoi hry yak metodu navchannia. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. [The essence of the didactic game as a teaching method. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*]. № 8 (18). S. 184–191. [in Ukrainian].

УДК 159.92:37.04

Вікторія Міронова,

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

childs.victory@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0003-5985-0130>

Viktoriia Mironova,

PhD student at the Mykola Yarmachenko

Institute of special education and psychology

of the NAES of Ukraine

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

Institute of Special Pedagogy and Psychology named Mykola Yarmachenko
of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine, 9 Berlinsky st., Kyiv, 04060, Ukraine

ВПРОВАДЖЕННЯ ДЕНВЕРСЬКОЇ МОДЕЛІ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ В УМОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ ЗДО

IMPLEMENTATION OF THE EARLY START DENVER MODEL IN THE CONDITIONS OF THE INCLUSIVE GROUP OF THE PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз соціально-психологічних особливостей впровадження Денверської моделі раннього втручання в умови інклюзивної групи ЗДО. Дослідження підтверджують, що перші роки життя дитини є визначальними для її подальшого росту та розвитку і впливають на її майбутнє. Водночас кожна дитина пізнає світ у своєму темпі і потребує різного обсягу зусиль з боку дорослих, особливо, якщо йдеться про дітей із порушеннями розвитку.

Важливо інвестувати у розвиток таких дітей у ранньому віці, адже це допомагає уникнути серйозніших проблем у майбутньому. Реалізувати право дитини на найкращий старт у житті допомагає раннє виявлення та раннє втручання.

Раннє втручання – це міждисциплінарна допомога сім'ям з дітьми раннього віку (від народження до 3-х років), у яких є порушення розвитку. Підтримку спрямовано на покращення розвитку дитини та підвищення якості життя родини.

Раннє втручання орієнтовано на дітей у перші роки їх життя, оскільки раннє виявлення біологічних та соціальних чинників ризику щодо порушення розвитку дитини дає можливість своєчасно почати інтенсивну допомогу в ранньому віці, коли розвиток дитини особливо піддається впливу. У цей період є найвищі шанси запобігти появі обмежень як у функціонуванні сім'ї, так і в фізичному та психосоціальному розвитку дитини.

Денверську модель раннього втручання засновано на уявленнях про закономірності розвитку дітей грудного та раннього віку та про негативний вплив РАС на ранній розвиток. Метою втручання є покращення здатності дитини з РАС вчитися на основі власного досвіду та взаємодії з дорослими. Особлива увага приділяється розвитку соціально-емоційних, когнітивних і мовленнєвих здібностей. Денверську модель може бути реалізовано вдома або у дитячих закладах підготовленими фахівцями або батьками. Вона передбачає використання звичайних повсякденних занять для побудови ситуацій взаємодії дитини з РАС з іншими людьми, навчання її спілкуватися та вчитися. Денверська модель об'єднує підхід, що базується на розвитку дитини в ході природної гри та взаємодії з дорослим, з принципами прикладного аналізу поведінки. Досвід практиків показує, що під впливом роботи за Денверською моделлю у дитини з РАС може помітно зрости активність у спілкуванні, сформуватись здатність до достатньо ефективної взаємодії з близькими та педагогами, що стане в подальшому хорошим підґрунтям для навчання. Якщо дитина з РАС не отримала раннього втручання в перші роки життя, то підходи Денверської моделі може бути застосовано і в більш пізньому віці, звичайно, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини.

Ключові слова: розлад аутистичного спектра (РАС), Денверська модель раннього втручання (ESDM), інклюзія, ЗДО, раннє втручання, соціальне навчання, нейропластичність.

Annotation. The article provides a theoretical analysis of the socio-psychological possibilities of implementing the Early Start Denver Model in the conditions of an inclusive group of disabled children. Research confirms that the first years of a child's life are decisive for his further growth and development and influence his future. At the same time, each child learns the world at his own pace and needs a different amount of effort from adults, especially when it comes to children with developmental disabilities.

It is important to invest in the development of such children at an early age, because it helps to avoid more serious problems in the future. Early detection and early intervention help to realize the child's right to the best start in life.

Early intervention is interdisciplinary assistance to families with young children (birth to 3 years) who have developmental disabilities. The support is aimed at improving the child's development and improving the family's quality of life.

Early intervention is aimed at children in the first years of their life, since early identification of biological and social risk factors for a child's developmental disorder makes it possible to start intensive care in a timely manner at an early age, when the child's development is particularly affected. During this period, there are the highest chances of preventing the appearance of restrictions both in the functioning of the family and in the physical and psychosocial development of the child.

The Early Start Denver Model is based on ideas about the patterns of development of infants and young children and about the negative impact of ASD on early development. The goal of the intervention is to improve the ability of a child with ASD to learn based on their own experiences and interactions with adults. Special attention is paid to the development of social-emotional, cognitive and speech abilities. The Early Start Denver Model can be implemented at home or in childcare facilities by trained specialists or parents. It involves the use of ordinary everyday activities to build situations of interaction of a child with ASD with other people, teaching him to communicate and learn. The Early Start Denver Model combines an approach based on the child's development during natural play and interaction with an adult, with the principles of applied behavior analysis. The experience of practitioners shows that under the influence of working according to the Early Start Denver Model, a child with ASD can noticeably increase his activity in communication, develop the ability to sufficiently effectively interact with relatives and teachers, which will become a good basis for learning in the future. If a child with ASD did not receive early intervention in the first years of life, then the approaches of the Early Start Denver Model can be applied at a later age, of course, taking into account the age and individual characteristics of the child.

Key words: Autism Spectrum Disorder (ASD), Early Start Denver Model (ESDM), inclusion, Preschool Education Institution, early intervention, social learning, neuroplasticity.

Актуальність дослідження. Наказ Міністерства соціальної політики України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя» № 92 від 18 лютого 2021 р. підкреслює актуальність обраної теми і наголошує, що для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя рекомендується надавати міждисциплінарну, сімейно-центровану комплексну послугу. Вона поєднує медичну, психологічну, соціальну та освітню складові, спрямовується на раннє виявлення та

профілактику порушень у дітей, покращення їхнього розвитку, підвищення якості їхнього життя, супровід і підтримку сімей з дітьми, у яких виявлено порушення розвитку (далі – послуга раннього втручання). Послугу раннього втручання рекомендується надавати дітям у віці до трьох років одинадцяти місяців двадцяти дев'яти днів, які мають порушення розвитку або в яких є ризик виникнення таких порушень (далі – діти), і їхнім сім'ям. Впровадження та розбудова раннього втручання в Україні продовжують бути актуальними та перебувати на етапі становлення. В. Грицанюк, М. Кропівницька, С. Литовченко, В. Логвиненко зазначають важливість того, щоб раннє втручання надавалося в умовах зростання та виховання дітей, у звичному, природньому для них середовищі або максимально наближеному до нього та відповідало основним принципам, а саме: сімейноцентрованість, індивідуальний підхід, системність, комплексність, міждисциплінарність і доступність.

О. Блізнюк, А. Кравцова, Г. Кукурудза характеризують раннє втручання як «послугу для сімей з дітьми, які мають порушення розвитку або ризики виникнення порушень». Діти з розладом аутистичного спектра та їхні сім'ї також належать до цієї групи. Як зазначає І. Риндер, технологія раннього втручання створює реальні передумови своєчасної корекції порушень розвитку дітей раннього віку з розладами аутистичного спектра. Діти з РАС здатні до навчання, але їхні біологічні труднощі в обробці соціальної інформації, ригідність та труднощі з увагою можуть ускладнювати їхнє перебування в освітньому просторі. На думку Л. Некраш (2018), раннє втручання як функціональний підхід має на меті «сприяння благополуччю дитини, поліпшення здібностей дитини виконувати завдання, що постають у повсякденному житті, забезпечення максимальної активності і участі дитини в повсякденних життєвих ситуаціях». Тому впровадження підходів та методів раннього втручання, які сприяють продуктивному навчанню та розвитку, а також розширюють можливості для самореалізації та соціальної адаптації дітей з РАС в освітніх осередках є важливим та актуальним.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій засвідчує, що вивченням в Україні особливостей розвитку раннього втручання займаються такі вчені:

М. Кравченко, 2023; В. Логвиненко, 2021; Н. Лопатинська, О. Зборовська, 2023; Л. Прохоренко, Н. Баташева, 2022; С. Хоменко, 2020. Вагомий внесок в розбудову раннього втручання в нашій країні внесла Г. Кукуруза. Проте, незважаючи на важливі напрацювання, Н. Лопатинська, О. Зборовська (2023) у своїх дослідженнях наголошують, що раннє втручання в Україні все ще знаходиться на етапі становлення. О. Гдиря, А. Заплатинська, Т. Міщук, Г. Соколова, Ю. Сороколат, Т. Панченко. С. Хоменко у своїх дослідженнях наголошують на тому, що раннє втручання – це система комплексної допомоги. Інші вітчизняні науковці також характеризують раннє втручання з позиції комплексної послуги, системи допомоги або функціонального підходу. Оскільки кількість дітей, яким діагностують РАС або підозру на РАС у віці до трьох років, продовжує зростати завдяки зусиллям з раннього виявлення, вкрай важливо, щоб відповідні втручання були доступні в різних громадських установах, які надають послуги раннього догляду за дітьми, та в позадомашніх закладах, таких як програми навчання та догляду за немовлятами і дітьми раннього віку, ЗДО. М. Макдоннел та М. Хардман у якості індикаторів послуг раннього втручання називають: інтегроване розміщення, яке передбачає систематичний контакт із здоровими однолітками; комплексний підхід до забезпечення потреб дітей і їхніх сімей; відповідність стратегій втручання віку дитини; використання гнучких процедур, які відповідають індивідуальним потребам дитини; орієнтація послуг на сім'ю, однолітків та громаду; орієнтованість на результат – розвиток важливих і корисних навичок, підготовка до інклюзивного розміщення [13, с. 338].

Діти, які типово розвиваються, налаштовані навчатися у своєму соціальному середовищі з дитинства. Історія активного досвіду дитини у її фізичному та соціальному середовищі відіграє важливу роль у формуванні як мозку, так і інтересів, талантів і навичок.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз впровадження Денверської моделі раннього втручання в умови інклюзивної групи ЗДО.

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

Результати дослідження. Особлива психічна організація дітей з РАС, зокрема брак певних соціальних якостей, можуть перешкоджати їхній здатності вчитися у соціального оточення.

Спеціалізовані підходи раннього втручання можуть допомогти вирішити ці труднощі. Ряд стратегій можуть бути корисними для підтримки навчання маленьких дітей з розладами аутистичного спектра у групі.

Оскільки діти з РАС мають особливий спосіб навчання, методи навчання, які використовують вчителі, терапевти та опікуни, мають бути відповідними. Сучасні дослідження вказують на те, що найкращий підхід у сприянні навчанню та розвитку маленьких дітей з розладами аутистичного спектра полягає в забезпеченні втручання, яке:

- починається в ранньому віці;
- реалізується протягом дня дитини;
- спирається на стратегії, засновані на фактичних даних;
- пристосоване до індивідуального профілю сильних сторін та потреб дитини;
- спрямоване на основні особливості аутизму та функціональні адаптивні навички;
- містить систематичний моніторинг прогресу;
- залучає опікунів до прийняття рішень.

Усім цим критеріям відповідає Денверська модель раннього втручання (ESDM – Early Start Denver Model). Денверська модель є науково обґрунтованим підходом, що допомагає дітям із РАС адаптуватися до соціального середовища через природні взаємодії.

Денверська модель раннього втручання є однією з провідних методик роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра (РАС). Вона поєднує в собі науково обґрунтовані стратегії прикладного аналізу поведінки (АВА) та принципи розвитку дитячих навичок через природні взаємодії з дорослими. Денверська модель раннього втручання (ESDM) – це підхід до втручання,

заснований на фактичних даних, який відповідає критеріям найкращої практики раннього втручання при РАС.

Денверська модель раннього втручання має деякі спільні основні риси з більшістю підходів раннього інтенсивного втручання для маленьких дітей з РАС, такі як активне залучення дитини протягом багатьох годин на тиждень, план втручання, що містить ряд поведінкових технік з конкретними цілями, які впливають з результатів оцінювання, індивідуалізовані процедури навчання та систему збору даних для полегшення процесу оцінки та вимірювання прогресу і результатів. Цей підхід до корекції РАС має надійну емпіричну підтримку, про що свідчать дослідження (Роджерс, Вісмара).

Навчальна програма охоплює ключові сфери розвитку, такі як вербальна та невербальна комунікація, соціальна взаємодія, імітація, загальна та дрібна моторика, гра, когнітивні та поведінкові аспекти, навички самообслуговування. Тобто є комплексним інструментом розвитку та оцінки сильних і слабких сторін дитини. Усі діти з аутизмом, за визначенням, мають порушення деяких здібностей, які сприяють навчанню від інших. І тому головною метою ESDM є створення основи для спонтанного соціального навчання, щоб дитина могла вчитися від інших у повсякденному досвіді і взаємодії, як це роблять інші діти. Досвід соціального навчання, отриманий завдяки покращеній комунікації, імітації та взаємодії під час втручання, приведе до покращення здатності вчитися під час повсякденного соціального обміну, що, своєю чергою, приведе до більшого впливу на розвиток мозку завдяки нейропластичності.

Філософія Денверської моделі раннього втручання повністю охоплює ідею про те, що треба цінувати унікальність кожної людини з РАС. Але водночас розглядає раннє втручання як інструмент для розширення можливостей дітей з розладами аутистичного спектра і надання їм можливостей висловити свій унікальний потенціал шляхом максимізації їхніх навичок, розвитку, підготовки їх до участі разом із сім'єю та однолітками у повсякденному житті та розв'язання тих проблем і труднощів, які обмежують їхню участь у житті суспільства. Це уявлення повністю узгоджується з літературою, яка документує, як діти з РАС, як

і всі інші діти, навчаються краще, коли їхня мотивація, сильні сторони та інтереси враховуються під час втручання.

У зв'язку зі зростанням кількості дітей з діагнозом РАС інтеграція цього методу в дошкільні заклади є важливою для надання доступу до якісних послуг корекції в інклюзивному середовищі.

Це зумовлює актуальність впровадження Денверської моделі в умови інклюзивних ЗДО, адже застосування ESDM в умовах інклюзивних груп дає можливість дитині отримувати корекцію в групі через взаємодію з однолітками, що, згідно з дослідженнями, значно підвищує ефективність навчання та адаптації.

Багато дослідників [14, с. 113] вважають, що програми раннього втручання на базі стаціонарних закладів мають такі переваги, як можливості для розвитку соціальних навичок та взаємодії із здоровими ровесниками, забезпечення доступу до широкого спектра комплексних послуг, спеціалізованого обладнання та матеріалів, раціональне використання робочого часу персоналу, залучення батьків і можливість розвивати їх соціальні контакти.

Інклюзивне середовище сприяє не лише соціальному розвитку, а й допомагає дитині з РАС інтегруватися у суспільство з ранніх років. Крім того, впровадження цієї методики в дошкільних закладах дає змогу батькам полегшити свої зобов'язання щодо постійного догляду, надаючи можливість отримувати допомогу в умовах, зручних для родини.

Дослідження показують, що результати дітей з особливими потребами в інклюзивних середовищах є набагато вищими, ніж в ізольованих. Саме тому ефективним буде використання ESDM в інклюзивних умовах, тобто в умовах, де діти з РАС і без нього, розділяють один простір і беруть участь у спільних заходах і не потрібно використовувати окремі умови для надання терапії. Групові програми мають перевагу, оскільки звільняють сім'ї від постійного догляду за дитиною з РАС і дають змогу їм працювати або зосередитися на інших зобов'язаннях, що зменшує рівень психологічної травматизації членів сім'ї, де є дитина з РАС.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В Україні раннє втручання характеризують як систему заходів, спрямованих на розвиток дитини раннього віку з інвалідністю, фізичними, психічними, сенсорними, інтелектуальними порушеннями або ризиком їх виникнення та супровід її батьків чи законних представників у процесі роботи з дитиною. Надання ранньої ефективної допомоги дітям з РАС є важливим та актуальним питанням в теперішній час. Раннє втручання покликано створити умови для розвитку і корекції дитини раннього віку, підготовки входження її в освітній простір та є фундаментом інклюзивної освіти дітей з розладами аутистичного спектра.

Підхід ESDM наголошує на важливості початку втручання в ранньому віці, забезпечуючи втручання протягом дня дитини, спираючись на засновані на доказах освітні стратегії, індивідуалізуючи програму та залучаючи опікунів до прийняття рішень.

Денверська модель фокусує особливу увагу на досвіді раннього соціального навчання як важливої складової позитивних когнітивних, адаптивних і соціальних результатів. Тобто ESDM спрямовано на соціально-опосередковане навчання та зосереджується на тому, як зробити ранні соціальні взаємодії значущими, корисними та сприятливими для навчання. В груповому форматі потенціал для сприяння опосередкованому соціальному навчанню є вищим, наявно більше можливостей, а сім'ї менш обтяжені.

Групове середовище є природним середовищем для дітей, а групові програми готують дітей до шкільного середовища, в яке вони пізніше потрапляють. Водночас у групових програмах важливо забезпечити індивідуалізацію цілей і стратегії досягнення та підтримку цілісності втручання, сприяння участі в житті суспільства та уникнення сегрегації, а також побудову партнерства між опікуном та професійними партнерами. У разі забезпечення цих умов стратегії ESDM успішно впроваджуються в інклюзивних групах і демонструють позитивні результати втручання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горішна, Н., & Слозанська Г. (2020). Моделі надання послуги раннього втручання:

переваги, недоліки, можливості для імплементації в Україні // *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»*. Переяслав: Вип. 57. 211 с. С. 63–66.

2. Душка, А. (2018). Дитина з розладами аутистичного спектра. Харків: Ранок, ВГ «Кенгуру». 32 с.

3. Засенко, В., & Колупаєва, А. (2014). Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я/ В. В. Засенко, А. А. Колупаєва // *Особлива дитина: навчання і виховання*, No 3 (71). С. 20–29.

4. Кукуруза, Г.В. (2013). *Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія* /Г.В.Кукуруза. Х., Планета-принт. 244 с.

5. Литовченко, С. (2020). Деякі аспекти реалізації послуги раннього втручання для дітей з порушеннями слуху /*Особлива дитина: навчання і виховання*, No 3. С. 47–52.

6. Методичні рекомендації щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0092739-21#Text>

7. Панченко, Т.Л. (2018). Раннє втручання як система комплексної допомоги дітям раннього та дошкільного віку / Т. Л. Панченко, А. Б. Заплатинська. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id.7.5463.

8. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, І.В. Бобренко, С.В. Трикоз, О.І. Мякушко, І.В.Сухіна, Н.С. Бабій, Н.П. Цимбалюк, І.Д. Лукачук та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. К., ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України. (2023). 438 с. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/728670/>

9. Сухіна, І.В. (2014). Родинно-орієнтований підхід у контексті комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом / І.В.Сухіна // *Особлива дитина: навчання і виховання*, No 4. С. 28–32. С.182–191.

10. Сухіна, І., Риндер, І., & Скрипник, Т. (2017). Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник / І. Сухіна І. Риндер, Т. Скрипник / за ред. Сухіної І.В. Київ-Чернівці: «Букрек». 192 с.

11. Хоменко, С. (2020). Етапність розвитку системи ранньої допомоги в Україні // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, No 9 (103).

12. Guralnick, M. (1997). The Effectiveness of Early Intervention / M.Guralnick – Paul H. Brookes Publishing Co. 661p.

13. McDonnell, M. (1998). A synthesis of «best practices» guidelines for early childhood services / A. McDonnell, M. Hardman // *Journal of the Division for Early Childhood*, 12. PP. 328–341.

14. Raver, S. (2009). *Intervention strategies for infants and toddlers with special needs* (3rd ed.) / Raver S. – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
15. Rogers, S.J. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement* / S. J. Rogers, G. Dawson. New York. Guilford. 297 p.
16. Umansky, W. (2008). *Young children with special need* / W. Umansky, S. Hooper. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 187 p.
17. Zwaigenbaum, L. Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: recommendations for practice and research / L. Zwaigenbaum et al. // *Pediatrics* 2015; 136; S.60. – doi: 10.1542/peds.2014-3667E.

REFERENCES

14. Horishna, N., & Slozanska, H. (2020). *Modeli nadання posluhy rannioho vtruchannia: perevahy, nedoliky, mozhlyvosti dlia implementatsii v Ukraini* [Models of early intervention service provision: advantages, disadvantages, opportunities for implementation in Ukraine] // *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Vitchyzniana nauka na zlami epokh: problemy ta perspektyvy rozvytku»*. Pereiaslav: Vyp. 57. 211 s. S. 63–66. [in Ukrainian].
15. Dushka, A. (2018). *Dytyna z rozladamy autystychnoho spektra* [Child with autism spectrum disorder]. Kharkiv: Ranok, VH «Kenguru». 32 s. [in Ukrainian].
16. Zasenka, V., & Kolupaeva, A. (2014). *Dity z osoblyvymy potrebamy: priorytetni napriamy derzhavnoi polityky Ukrainy v haluzi osvity, sotsialnoho zakhystu y okhorony zdorovia* [Children with special needs: priority areas of state policy of Ukraine in the field of education, social protection and healthcare] / V. V. Zasenka, A. A. Kolupaeva // *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, No 3 (71). S. 20–29. [in Ukrainian].
17. Kukuruza, H.V. (2013). *Psykhologichna model rannioho vtruchannia: dopomoha simiam, shcho vykhovuiut ditei rannioho viku z porushenniamy rozvytku: monohrafiia* [Psychological model of early intervention: helping families raising young children with developmental disabilities: monograph] / H.V. Kukuruza. Kh., Planeta-prynt. 244 s. [in Ukrainian].
18. Lytovchenko, S. (2020). *Deiaki aspekty realizatsii posluhy rannioho vtruchannia dlia ditei z porushenniamy slukhu* [Some aspects of implementing early intervention services for children with hearing impairments] / *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, No 3. S. 47–52. [in Ukrainian].
19. *Metodychni rekomendatsii shchodo vprovadzhennia praktyky nadання posluhy rannioho vtruchannia dlia zabezpechennia rozvytku dytyny, zberezhenia yii zdorovia ta zhyttia* [Methodological recommendations for implementing the practice of providing early intervention services to ensure the development of the child, preserve his health and life] : [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0092739-21#Text>. [in Ukrainian].
20. Panchenko, T.L. *Rannie vtruchannia yak systema kompleksnoi dopomohy ditiam rannioho ta doshkilnoho viku* [Early intervention as a system of comprehensive care for children of early and

preschool age]/ T. L. Panchenko, A. B. Zaplatynska. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id. 2018. T. 5463. [in Ukrainian].

21. Prohrama rozvytku ditei rannioho ta doshkilnoho viku z intelektualnymy porushenniamy [Development program for early and preschool children with intellectual disabilities] / O.V. Chebotarova, H.O. Blech, I.V. Hladchenko, I.V. Bobrenko, S.V. Trykoz, O.I. Miakushko, I.V. Sukhina, N.S. Babii, N.P. Tsymbaliuk, I.D. Lukachuk ta in.: Za nauk. red. O.V. Chebotarovoi, I.V. Hladchenko. Kyiv, ISPP imeni Mykoly Yarmchenka NAPN Ukrainy. (2023). 438 s. Rezhym dostupu: <https://lib.iitta.gov.ua/728670/>. [in Ukrainian].

22. Sukhina, I.V. (2014). Rodynno-orientovanyi pidkhid u konteksti kompleksnoi psykholohopedahohichnoi dopomohy ditiam z autyzmom / I.V. Sukhina [Family-oriented approach in the context of comprehensive psychological and pedagogical assistance to children with autism] // *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, No 4. S. 28–32. [in Ukrainian].

23. Sukhina, I., Rinder, I., & Skrypnyk, T. (2017). Psykholohichna model rannioho vtruchannia dlia ditei z autyzmom: posibnyk [Psychological Model of Early Intervention for Children with Autism: A Guide] / I. Sukhina, I. Rinder, T. Skrypnyk / Za red. Sukhinoi I.V. Kyiv-Chernivtsi: «Bukrek». 192 s. [in Ukrainian].

24. Khomenko, S. (2020). Etapnist rozvytku systemy rannoi dopomohy v Ukraini [Stages of development of the early care system in Ukraine] // *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, No 9 (103). [in Ukrainian].

25. Guralnick, M. (1997). The Effectiveness of Early Intervention / M.Guralnick – Paul H. Brookes Publishing Co. 661p. [in English].

26. McDonnell, M. (1998). A synthesis of «best practices» guidelines for early childhood services / A. McDonnell, M. Hardman // *Journal of the Division for Early Childhood*, 12. PP. 328–341. [in English].

27. Raver, S. (2009). Intervention strategies for infants and toddlers with special needs (3rd ed.) / Raver S. – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. [in English]

28. Rogers, S.J. (2010). Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement / S. J. Rogers, G. Dawson. New York. Guilford. 297 p. [in English].

29. Umansky, W. (2008). Young children with special need / W. Umansky, S. Hooper. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 187 p. [in English].

30. Zwaigenbaum, L. Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: recomendations for practice and research / L. Zwaigenbaum et al. // *Pediatrics* 2015; 136; S60. doi: 10.1542/peds.2014-3667E. [in English].

УДК: 159.92

Ірина Омельченко,

доктор психологічних наук, професор,

головний науковий співробітник відділу

психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами

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

Вадим Кобильченко,

доктор психологічних наук, професор,

головний науковий співробітник відділу

освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку

vadimvk@ukr.net,

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0002-7717-5090>

Researcher ID: O-9579-2016

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57925696900>

Vadym Kobylchenko,

DSc. Of Psychological Sciences, Full Professor,

Chief researcher of the Department of Education of Children

with Sensory Development Disorders

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ

THE PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FORMING SOCIAL INTELLIGENCE IN PRE-SCHOOLERS WITH MILD-DEGREE INTELLECTUAL DIFFICULTIES

Анотація. У статті окреслено актуальність проблеми розроблення та апробації української технології формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Розкрито, що наразі в спеціальній психології визначено необхідність формування у дітей з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву соціально-особистісного та емоційного розвитку в низці досліджень, де побіжно обґрунтовується необхідність формування такого феномену як соціальний інтелект. Розкрито, що цілісно технологія складається з цільового, методологічного та змістовно-процесуального етапів реалізації. Визначено в якості об'єкта компоненти соціального інтелекту дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву, які необхідно сформувати: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-суб'єктний та морально-поведінковий. Теоретично обґрунтовано необхідність використання у процесі формування поліпідхідної цілісності наукових підходів: компетентнісного, особистісно-зорієнтованого, системного, наративного та технологічного. Обґрунтовано та експериментально перевірено умови формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву: 1) розвиток у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву особистісних здатностей до соціальної взаємодії в діадах «дитина-одноліток та «дитина-дорослий»; 2) соціальне проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти та інклюзивно-ресурсного центру; 3) формування навичок когнітивної і соціальної децентрації в діадах «дитина-одноліток та «дитина-дорослий».

Визначено специфіку корекційно-розвиткового напрямку реалізації технології формування соціального інтелекту практичним психологом та вихователем, де в якості методів роботи постають: заняття, психотехніки і вправи. Запропоновано педагогічний інструментарій формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву: дидактичні ігри, проблемні ситуації, сюжетні ігри. Зазначено, що зміст

консультативно-просвітницького напрямку діяльності практичного психолога з вихователями та практичними психологами становлять тематика та структура психологічних консультацій для вихователів, практичних психологів спеціальних та інклюзивних закладів дошкільної освіти з формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву, а саме: тематика та структура лекційно-практичних тренінгових занять для батьків, які виховують дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву з формування соціального інтелекту.

Ключові слова: соціальний інтелект, емоційний інтелект, дошкільники, психолого-педагогічна технологія формування, наукові підходи, психолого-педагогічні умови, корекційно-розвитковий та консультативно-просвітницький напрями.

Abstract. The article outlines the issue of developing and appraisal of the Ukrainian technology forming social intelligence in pre-schoolers with mild intellectual difficulties. Currently, studies in special psychology have shown the need for socio-personal and emotional development of children with mild-degree intellectual difficulties; in particular, the need for formation of such a phenomenon as social intelligence has been briefly substantiated. The proposed here technology as a whole has target, methodological and content-procedural stages of implementation. The components of the social intelligence that should be formed in pre-schoolers with mild-degree intellectual difficulties were defined as the technology object: motivational-value, cognitive, emotional-subjective and moral-behavioural ones. The article theoretically substantiated the following scientific approaches that should be applied in the technology as a multi-approach integrity: competence-based, person-oriented, systemic, narrative and technological. The conditions that are needed in order to form social intelligence in pre-schoolers with mild intellectual difficulties were substantiated and experimentally verified: 1) development of pre-schoolers' personal abilities for social interaction in «a child-a peer» and a «child-an adult» dyads; 2) social design of the corresponding educational environment at the preschool education institutions and inclusive resource centre; 3) formation of cognitive and social decentring skills via «a child-a peer» and «a child-an adult» dyads.

The specificity of the corrective-developmental practical implementation of the proposed technology forming social intelligence by practical psychologists and educators were defined; the technology was applied within the following work methods: in learning classes, as a parts of psychological techniques and as exercises. We have proposed a pedagogical toolkit forming social intelligence in pre-schoolers with mild intellectual difficulties: didactic games, problem situations, story games. It is noted that the content of the consultative and educational direction of the practical psychologist's activity with educators and practical psychologists was the subject and structure of psychological consultations for educators, practical psychologists of special and inclusive preschool education institutions on the formation of social intelligence in preschoolers with mild intellectual

difficulties, namely the subject and structure of lecture and practical training sessions for parents raising preschoolers with mild intellectual difficulties on the formation of social intelligence.

Key words: social intelligence, emotional intelligence, pre-schoolers, psychological-pedagogical forming technology, scientific approaches, psychological-pedagogical conditions, correctional-developmental and advisory-educational directions.

Постановка проблеми. Соціальні трансформації в сучасному соціумі, а саме пандемії, економічні кризи, техногенні катастрофи, війна, детермінують негативні наслідки на всі верстви населення, але особливо вразливими стають діти з особливими потребами. Найбільш незахищеною групою є діти дошкільного віку із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву, в яких спостерігаються особливості соціально-емоційної і когнітивної сфери, яка справляє відчутний вплив на формування такого утворення як соціальний інтелект, що вимагає від фахівців, які здійснюють психолого-педагогічний супровід зазначеної групи дітей, оволодіння сучасними технологіями формування соціального інтелекту. У вітчизняному спеціальному та інклюзивному просторі тільки напрацьовуються науково-методичні підходи щодо розроблення технологій для формування соціального інтелекту в зазначеній категорії дітей. Отже, актуальності набуває обґрунтування психолого-педагогічної технології, спрямованої на формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-суб'єктного та морально-поведінкового компонентів соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву (далі – ІТЛСП). Розроблення технології формування соціального інтелекту надзвичайно важливе для психологів та вихователів, які працюють із дошкільниками з ІТЛСП.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розроблена нами технологія базується на теоретико-методологічних підходах науковців в галузі спеціальної освіти та психології, які присвятили свої розробки проблемам соціального та емоційного інтелекту, емоційної й особистісної, соціально-комунікативної сфери дитини з особливими освітніми потребами (Н. Баташева (2020), О. Babiak, I. Okhrimenko, N. Lyakhova, A. Lapin, A. Zamsha, K. Parkhomenko (2022),

О. Вовченко (2021), В. Кобильченко (2015, 2017), К. Kolbasova, I. Omelchenko, V. Kobylchenko, О. Huliaieva, О. Vovchenko (2023), С. Кульбіда (2021), І. Омельченко (2023), Ю. Шевченко (2022) та інші). Методичні основи формування соціального інтелекту визначено в прикладних та нормативно-правових розробках О. Косенчук (2021), О. Лопатіної, М. Скребцової (2012) та І. Чекстере (2011).

Відтак огляд презентованих наукових розвідок засвідчує необхідність розроблення психолого-педагогічної технології формування соціального інтелекту дошкільників з ІТЛСП.

Мета статті – розкриття теоретичного підґрунтя технології формування соціального інтелекту в дошкільників із ІТЛСП.

Методи дослідження. Концептуальним фундаментом моделювання технології соціального інтелекту дошкільників інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву виступають дослідження, презентовані в цій статті. *Теоретичні методи:* формально-логічний аналіз різних аспектів досліджуваної проблеми, логіко-дедуктивний метод, аксіоматичний метод, сходження від абстрактного до конкретного, структурно-функціональне моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. На переконання В. Панка (2023), загалом основним результатом прикладного дослідження у психолого-педагогічній науці можна вважати методику (технологію), а не словник, хрестоматію чи монографію (В. Панок, 2023 : 7).

Натомість ми суголосні з В. Панком і вважаємо, що розроблення і застосування такого продукту як «технологія» є актуальним у контексті діагностики і формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Технологія – це не просто заміна старої назви на більш сучасну, але нині це – новий якісний продукт досліджень у практичній сфері. Впродовж багатьох років В. Панок (2023) висловлює думку, що психолого-педагогічна технологія є основним методологічним фундаментом у прикладній психології. У контексті нашого дослідження вона слугує джерелом для розроблення психолого-педагогічної

технології формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Водночас основними напрямками роботи з розвитку соціального інтелекту дітей з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву є формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-суб'єктного та морально-поведінкового складників соціального інтелекту у дітей зазначеної групи:

- формування когніцій соціального інтелекту;
- формування когнітивної і соціально-особистісної децентрації;
- розвиток мотивів та ціннісного стосунку у різних соціально-побутових ситуаціях;
- стимулювання інтересу дітей до емоційної складової власного стану та міжособистісного стосунку;
- розширення у дітей відомостей, інформації, знання про емоції, почуття, переживання та їх вияви;
- розвиток навичок використання емоційно-експресивних засобів у мовленні та вербалізації емоційних станів;
- розвиток можливості встановлення причинно-наслідкових зв'язків виникнення емоцій;
- формування навичок саморегуляції емоційних станів та їх виявів;
- розвиток морально-поведінкового ставлення до взаємодії через формування ціннісного стосунку.

Розроблена технологія складається з двох напрямів: *корекційно-розвиткового напрямку* діяльності практичного психолога та вихователя і *консультативно-просвітницького напрямку* діяльності практичного психолога з вихователями та практичними психологами. Для розвитку усвідомлення мотиву своїх дій – особистісного смислу – треба надавати дитині можливість вибору. Вихователю та практичному психологу потрібно спеціально створювати соціальні ситуації, які ставили б дитину перед необхідністю робити вибір та обґрунтовувати його. Найліпшим засобом щодо цього є завдання чи справи, які мають для дитини 6-7 років найбільшу значущість, оскільки:

– вона сама обирає види діяльності, яким хотіла б приділити вільний час, засоби досягнення мети, матеріали, необхідні для цього;

– із запропонованих зразків для наслідування обирає ті, що найбільше подобаються (Л. Соловйова, 2013: 25).

Пріоритетом в контексті реалізації нашої технології стали засадничі позиції програми «Віконечко» для дітей з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Результатом навчально-виховної роботи в Програмі розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» в розділі «Дитина і навколишній світ» визначено Н. Баташевою (2020) в аспекті формування соціального інтелекту такі наскрізні завдання:

– діти знають своє ім'я, прізвище, вік, стать; ім'я, прізвище своїх батьків і близьких родичів;

– розуміють значення родинних стосунків;

– виявляють інтерес до підтримання порядку;

– уміють ввічливо спілкуватися з рідними та іншими дорослими;

– знають прості правила поведінки на вулиці, в громадських місцях та інше (Н. Баташева, 2020: 143). У контексті впровадження нами розроблено експериментальну модель формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву (авторську, див. нижче рис. 1).

Цілісно технологія складається з цільового, методологічного та змістовно-процесуального етапів реалізації.

Перший цільовий етап технології складається з мети, об'єкта та суб'єкта психолого-педагогічних інтервенцій.

Другий методологічний етап містить визначені та обґрунтовані складники діагностики і формування соціального інтелекту: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-суб'єктний, морально-поведінковий.

Діагностика і формування складників соціального інтелекту дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву містять наукові підходи. Наукові підходи втілено через поліпідхідну цілісність:

компетентнісного, особистісно-зорієнтованого, системного, наративного та технологічного підходів.

Психолого-педагогічні умови

1. Розвиток у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву особистісних здатностей до соціальної взаємодії в діадах «дитина-одноліток» та «дитина-дорослий».

2. Соціальне проєктування освітнього середовища ЗДО та ІРЦ.

3. Формування навичок когнітивної і соціальної децентрації в діадах «дитина-одноліток» та «дитина-дорослий».

Перша умова передбачає розвиток у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву особистісних здатностей до соціальної взаємодії в діадах «дитина-одноліток» та «дитина-дорослий».

Спілкування «дитина-дорослий» розширюється за допомогою спілкування в діадах «дитина-одноліток» та «дитина-дитина іншого віку». У зв'язку з тим, що діти розвиваються нерівномірно, спілкування дітей різних вікових груп може збагатити їх досвід, сприяти осмисленню самих себе та інших, а також сприяти додатковим можливостям особистісної і міжособистісної саморегуляції.

Відтак важливість такого різновікового спілкування полягає також у створенні особливого середовища взаємодії, що дає можливість дітям успішніше спілкуватись, а також сприяє формуванню та виявленню їх особистої ідентичності, а в кінцевому рахунку – розвитку соціального інтелекту дітей з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Друга умова втілює механізм соціального проєктування освітнього середовища ЗДО та ІРЦ. Зазначена умова передбачає створення простору соціального розвитку. В ЗДО такий простір моделюється в різних освітніх напрямках і передбачає втілення вихователем педагогічного інструментарію формування соціального інтелекту.

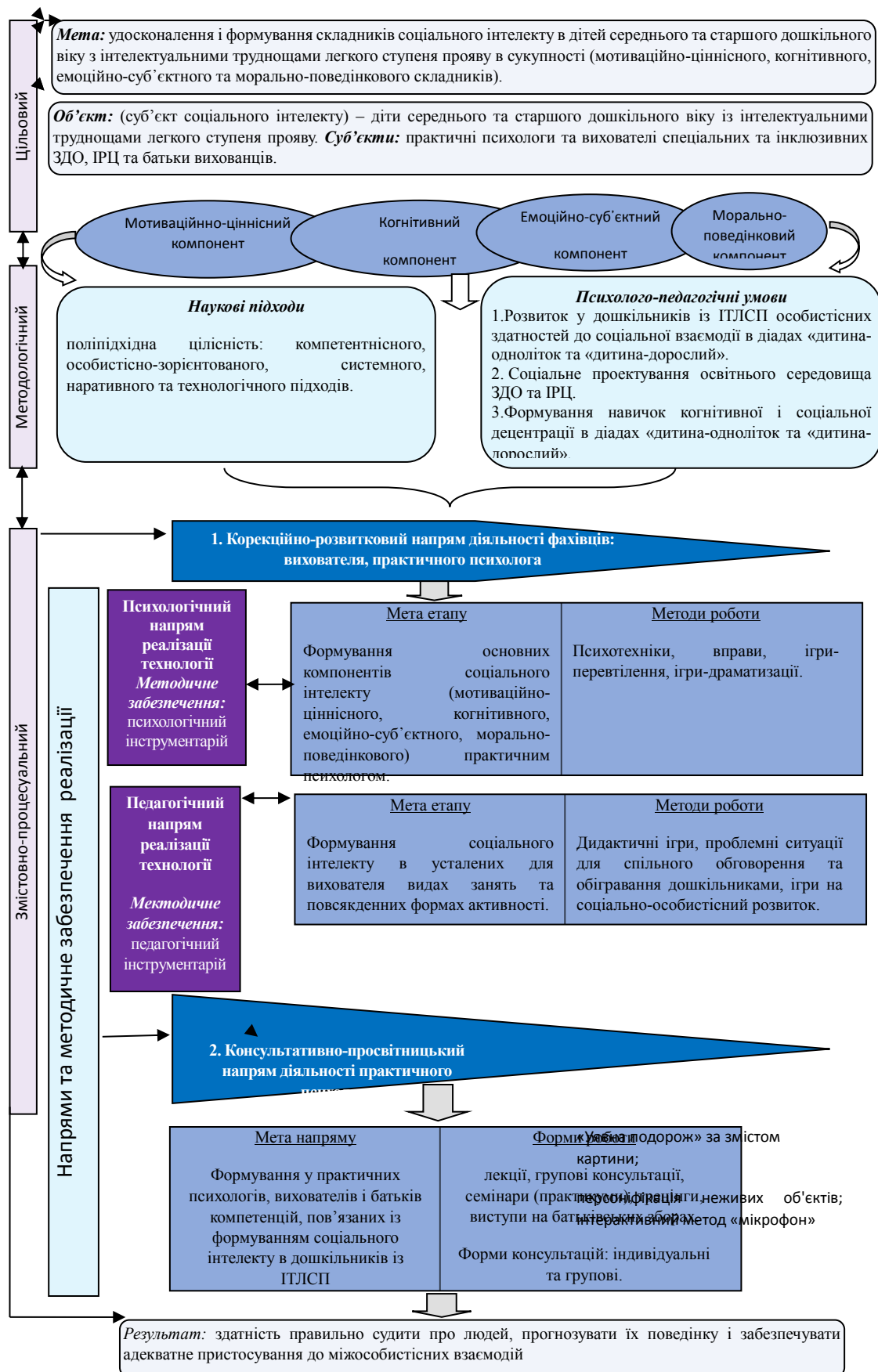


Рис. 1. Експериментальна модель формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

До того ж, в умовах ЗДО формування соціального інтелекту передбачає цілеспрямовану діяльність двох фахівців (вихователя та практичного психолога). Практичний психолог втілює психологічний інструментарій формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

В умовах інклюзивно-ресурсного центру формування соціального інтелекту втілюється в процесі впровадження корекційно-розвиткового напрямку роботи такими фахівцями (консультантами) як дефектолог та практичний психолог. Зазначені фахівці (консультанти) створюють простір соціального проєктування освітнього середовища, спрямованого на формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Третя умова формування навичок когнітивної і соціальної децентрації в діадах «дитина-одноліток» та «дитина-дорослий».

Науковці І. Пасічник та О. Ткачук (2020) для розрізнення децентрації під час вирішення когнітивних завдань і завдань, що виникають у ситуації спілкування, використовують терміни «когнітивна та соціальна децентрація». На наше переконання, саме ці механізми визначають здатність до розвитку когнітивного та внутрішньосуб'єктного і міжсуб'єктного емоційного інтелекту як складників соціального інтелекту у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

На сучасному етапі становлення психолого-педагогічної науки термін «когнітивна децентрація» є недостатньо вивченим. У працях Ж. Піаже (1995) визначено, що когнітивна децентрація забезпечується не збільшенням знання, а трансформацією вихідної позиції, коли суб'єкт співвідносить свою вихідну точку зору з іншими можливими; переформулюванням точок зору; усвідомленням сприйнятого суб'єктивно; знаходженням своєї позиції в системі можливих; встановленням між фізичним і соціальним світом і власним «Я» системи загальних і взаємних відношень. На переконання В. Вуса та В. Шкурко (2014), когнітивна децентрація проявляється в здібності суб'єкта змінювати власну пізнавальну позицію, а затримка чи відставання розвитку процесів когнітивної

децентрації детермінує труднощі в адекватному формуванні особистості дитини (інтелектуальної, емоційної, мотиваційної сфер, особливості прояву моралі та комунікації з оточуючими).

Відтак справедливим вважаємо судження про те, що когнітивна та соціальна децентрація передбачає формування у старших дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву не лише здатності до сприймання емоцій і переживань іншого в умовах освітнього процесу, а й розвиток навичок перетворення дітьми смислу образів, понять і уявлень іншого з урахуванням розмаїття їх точок зору. Показниками соціальної децентрації слугують такі якості: інтерес до емоцій оточення; реагування на емоційний стан інших, «зараження» ним; здатність до співпереживання; вияви співчуття, турботи щодо однолітків та дорослих, молодших дітей, тварин.

Технологію представлено корекційно-розвитковим напрямом діяльності практичного психолога та вихователя і консультативно-просвітницьким напрямом діяльності практичного психолога з вихователями та практичними психологами. В руслі корекційно-розвиткового напрямку презентовано психологічний інструментарій та педагогічний інструментарій формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. В межах консультативно-просвітницького напрямку представлено тематику та структуру психологічних консультацій для вихователів, практичних психологів спеціальних та інклюзивних ЗДО та тематику й структуру лекційно-практичних тренінгових занять для батьків, які виховують дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву з формування соціального інтелекту.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, більш узагальнені особливості психологічного та педагогічного інструментарію формування соціального інтелекту в дошкільників із ІТЛСП та тематику консультативно-просвітницького напрямку діяльності практичного психолога презентована в авторському навчально методичному посібнику, який представлено на сайті Електронної бібліотеки НАПН України (Омельченко І. М. Психологічні основи діагностики соціального інтелекту у дошкільників із

інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву [Текст]: навчально-методичний посібник; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ: Видавець Цибульська, 2023. 230 с. ISBN 978-617-8324-09-4. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739339/>)

Перспективи подальших наукових студій полягають в системному впровадженні технології формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баташева, Н.І. (2020). *«Дитина і навколишній світ». Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко»* [Авторський колектив: Дмитрієва М. В., Бабяк О. О., Баташеваєва Н. І., Недозим І. В., Прохоренко Л. І. , Соколова Г. Б., Сак Т. В.] Тернопіль: Мандрівець, 141–146.
2. Babiak, Olha O., Okhrimenko, Ivan M., Lyakhova, Natalia A., Lapin, Andrii V., Zamsha, Anna V., & Parkhomenko, Kyrylo Yu. (2022). Affective-cognitive indicator of Emotional Intelligence formedness in high schoolers with intellectual disabilities. *Wiadomosci Lekarskie*, LXXV, 2, 75(2), 504–507 DOI: <https://10.36740/WLek202202132>
3. Вовченко, О.А. (2021). *Концептуалізація феномену емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку*: Монографія. Київ: ПП «ЮНІСОФТ».
4. Кобильченко, В.В. (2015). Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору [Текст]: монографія; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс».
5. Кобильченко, В.В. (2017). Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс».
6. Kolbasova, Khrystyna, Omelchenko, Iryna, Kobylchenko, Vadym, Huliaieva, Olena, & Vovchenko, Olha. (2023). Psychological Analysis of Manifestations of Nonverbal Intelligence of Senior Pre-Schoolers in the Context of Inclusive Education. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment*, 11, 2, 87–96. <https://doi.org/10.6000/2292-1932598.2023.11.02.3>.
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.
8. Омельченко, І.М. (2023). *Психологічні основи діагностики соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву [Текст]:*

навчально-методичний посібник; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ: Видавець Цибульська. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739339/>

9. Шевченко, Ю. (2022). Соціальна компетентність молодших школярів: зміст та практики. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 20, 140–155. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i20.208>.

10. Косенчук, О. (2021). Дитина в соціумі. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*, 4, 3–8.

11. Лопатіна, О.О., & Скребцова, М.В. (2012). *Казки про чесноти для дошкільнят* Х.: Основа.

12. Чекстєре, О.Ю. (2011). Корекційна робота з розвитку децентрації в старших дошкільників, які надмірно занурені у віртуальний простір. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка*. К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», Х. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, 18, 526–535.

13. Панок, В.Г. (2023). Психологічні дослідження в умовах війни: проблеми і завдання. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5133>.

14. Соловйова, Л.І. (2013). Розвиток вольової поведінки дитини 6-7 років. *Практичний психолог: Дитячий садок*, 7, 25.

15. Пасічник, І.Д., & Ткачук, О.В. (2020). Рефлексія та децентрація як чинники ілюзії знання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 11, 101–106.

16. Piaget, J. (1995). *Sociological Studies*. London: Routledge.

17. Вус, В. І., & Шкуро, В. М. (2014). Когнітивна децентрація в структурі особистості молодшого школяра. URL: http://www.rusnauka.com/41_PWSN_2014/Psihologia/5_183877.doc.htm

REFERENCES

1. Batasheva, N.I. (2020). *«Dytyna i navkolyshnii svit». Prohrama rozvytku ditei doshkilnoho viku iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku vid 3 do 7 rokiv «Vikonechko»* [«A child and the surrounding world». The developmental program for 3-7 year-old preschool children with mental retardation «A small window»]. [Avtorskyi kolektyv: Dmitriieva M. V., Babiak O. O., Batashevaeva N. I., Nedozyim I. V., Prokhorenko L. I. , Sokolova H. B., Sak T. V.] Ternopil: Mandrivets. [in Ukrainian].

2. Babiak, Olha O., Okhrimenko, Ivan M., Lyakhova, Natalia A., Lapin, Andrii V., Zamsha, Anna V., Parkhomenko, & Kyrylo Yu. (2022). *Affective-cognitive indicator of Emotional*

Intelligence formedness in high schoolers with intellectual disabilities. Wiadomosci Lekarskie, Volume LXXV, ISSUE 2, №75(2), 504-507 DOI: <https://10.36740/WLek202202132> [in English].

3. Vovchenko, O.A. (2021). *Kontseptualizatsiia fenomenu emotsiinoho intelektu pidlitkiv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [The conceptualized phenomenon of emotional intelligence of adolescents with intellectual developmental disorders]: monohrafiia*. Kyiv: PP 'YuNISOFT. [in Ukrainian].

4. Kobylchenko, V.V. (2015). *Psykhologichnyi suprovid ditei doshkilnoho viku z porushenniamy zoru [Psychological support of preschool children with visual impairments].: monohrafiia*; Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy. Poltava: TOV «Firma «Tekhservis». [in Ukrainian].

5. Kobylchenko, V.V. (2017). *Teoretychni osnovy psykhologo-pedahohichnoho suprovodu molodshykh shkoliariv z porushenniamy zoru [Theoretical foundations of psychological and pedagogical support for younger schoolchildren with visual impairments]: monohrafiia*; Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy. Poltava: TOV «Firma «Tekhservis». [in Ukrainian].

6. Kolbasova, Khrystyna, Omelchenko, Iryna, Kobylchenko, Vadym, Huliaieva, Olena, & Vovchenko, Olha (2023). *Psychological Analysis of Manifestations of Nonverbal Intelligence of Senior Pre-Schoolers in the Context of Inclusive Education. Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 11, 2 87–96. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.02.3>. [in English].

7. Kulbida, S. V. (2021). *Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti nechuiuchykh uchniv [Peculiarities of deaf students' communicative activities].: monohrafiia*. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykhologii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, Kyiv: Interservis. [in Ukrainian].

8. Omelchenko, I. M. (2023). *Psykhologichni osnovy diagnostyky socialnogo intelektu u doshkilnykiv iz intelektualnymy trudnoshhamy legkogo stupenya proyavu: navchalno-metodychny posibnyk. [Psychological bases of social intelligence examining in pre-schoolers with mild intellectual disabilities: educational and methodological manual]*. Kyiv: Vydavetz Cybulska. [in Ukrainian]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739339/>[in Ukrainian].

9. Shevchenko, Yu. (2022). *Sotsialna kompetentnist molodshykh shkoliariv: zmist ta praktyky [Social competence of younger schoolchildren: content and practices.]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. [Education of people with special needs: ways of development.]. 20, 140–155. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i20.208>. [in Ukrainian].*

10. Kosenchuk, O. (2021). *Dytyna v sotsiumi. Vprovadzhuiemo Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. [Children in society. How to implement the Basic component into preschool education].Doshkilne vykhovannia. [Preschool education]. 4, 3–8. [in Ukrainian].*

11. Lopatina, O.O., & Skrebtsova, M.V. (2012). *Kazky pro chesnoty dla doshkilniat [Fairytale stories for preschool children]*. Kyiv: Vydavetz Cybulska. [in Ukrainian].

tales about virtues for pre-schoolers]. Kh.: Osnova .[in Ukrainian].

12. Chekster, O.Iu. (2011). Korektsiina robota z rozvytku detsentratsii v starshykh doshkilnykiv, yaki nadmirno zanureni u virtualnyi prostir [*Corrective work to decentration development in older pre-schoolers who are excessively immersed in virtual space*]. Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S.Kostiuka [*Actual issues in psychology: Collection of scientific works of H.S. Kostyuk Institute of Psychology*]. Kyiv: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo», Tom. Kh. Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia. 18, 526–535. [in Ukrainian].

13. Panok, V.H. (2023). Psykholohichni doslidzhennia v umovakh viiny: problemy i zavdannia [*Psychological research in the war conditions: problems and tasks.*]. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy [*Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*]. 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5133>. [in Ukrainian].

14. Soloviova, L.I. (2013). Rozvytok volovoi povedinky dytyny 6-7 rokiv [Development of volitional behaviour in 6-7-year-old children]. *Praktychnyi psykholoh: Dytiachyi sadok* [*Practical psychologist: Nursery school*]. 7, 25 [in Ukrainian].

15. Pasichnyk, I.D., & Tkachuk, O.V. (2020). Refleksii ta detsentratsiia yak chynnyky iliuzii znannia [*Reflection and decentration as factors of an illusion on knowledge.*]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykhologhiia» : naukovyi zhurnal [*Scientific notes of the «Ostroh Academy» National University. «Psychology» series: scientific journal*]. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, cherven, 11, 101–106. [in Ukrainian].

16. Piaget, J. (1995). *Sociological Studies*. London: Routledge.

17. Vus, V.I., & Shkuro, V.M. (2014). Kohnityvna detsentratsiia v strukturi osobystosti molodshoho shkoliara. [*Cognitive decentration in the personality structure of junior high school children.*]. URL: http://www.rusnauka.com/41_PWSN_2014/Psihologia/5_183877.doc.htm [in Ukrainian].

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

УДК 37.013.77:347.634

Андрій Гончарук,

аспірант 3-го року навчання

andrewpolm1@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-3836-6685>

Andrii Honcharuk,

postgraduate student of the 3rd year of study

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна, м

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

Institute of Special Pedagogy and Psychology

named Mykola Yarmachenko of the National

Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine,

9 Berlinsky st., Kyiv, 04060, Ukraine

ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ ЧИННИКІВ ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

DIFFERENTIAL ANALYSIS OF MOTIVATIONAL AND VOLUME FACTORS OF RESPONSIBLE PARENTHOOD IN THE EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN

Анотація. У статті здійснено диференційний аналіз мотиваційно-вольових чинників відповідального батьківства у вихованні дітей дошкільного віку з нормотиповим і порушеним інтелектуальним розвитком. Проаналізовано теоретичні дослідження, які вивчали психологічні конструкти батьківського виховання. На основі теоретичного аналізу виокремлено цілемотиваційні та структурно-організаційні чинники відповідального батьківства, які проаналізовано у контексті емпіричного дослідження.

Під час експериментального вивчення здійснено оцінку рівня сформованості компонентів відповідального батьківства через реалізацію батьківських функцій у сім'ях, котрі виховують дітей із порушеннями інтелекту. Для досягнення цієї мети автором було виділено такі ключові етапи, які охоплюють різні аспекти відповідального батьківства: дослідження цілемотиваційного компоненту відповідального батьківства, який проявляється у батьківському ставленні до дошкільників як центрального компонента реалізації батьківських функцій; аналіз здатності до самоорганізації та вміння вибудовувати виховний процес, що визначає структурно-організаційний компонент відповідального батьківства.

Загальний аналіз результатів дослідження дав змогу з'ясувати фактори, які є ключовими у вихованні дошкільників із нормотиповим і порушеним інтелектуальним розвитком. Зроблено висновок про окремі диференційні відмінності щодо батьківського ставлення, прийняття, співпраці, організованості, самоконтролю, віри у перспективне майбутнє дітей із різними інтелектуальними можливостями.

Ключові слова: відповідальне батьківство, діти дошкільного віку, дошкільники із порушеннями інтелектуального розвитку, виховання, емоційне ставлення, організованість.

Abstract. The article presents a differential analysis of motivational and volitional factors of responsible parenting in the upbringing of preschool children with normotypical and impaired intellectual development. Theoretical studies that studied the psychological constructs of parenting are analyzed. Based on the theoretical analysis, goal-motivational and structural-organizational factors of responsible parenting are identified, which are analyzed in the context of empirical research.

During the experimental study, an assessment of the level of formation of the components of responsible parenting through the implementation of parental functions in families raising children with intellectual disabilities was carried out. To achieve this goal, the author identified the following key stages that cover various aspects of responsible parenting: research of the goal-motivational component of responsible parenting, which is manifested in the parental attitude towards preschoolers as a central component of the implementation of parental functions; analysis of the ability to self-organize and the ability to build an educational process, which determines the structural-organizational component of responsible parenting.

A general analysis of the research results made it possible to identify the factors that are key in the upbringing of preschoolers with normotypical and impaired intellectual development. The conclusion was made about some differential differences in parental attitude, acceptance, cooperation, organization, self-control, and belief in a promising future of children with different intellectual abilities.

Key words: responsible parenting, preschool children, preschoolers with intellectual disabilities, upbringing, emotional attitude, organization.

Актуальність теми. У нормативно-правовому полі щодо дотримання прав дитини в Україні та світі проголошується пріоритетність інтересів дітей і відповідальність батьків за їхнє виховання та розвиток. Батьківська відповідальність є головною складовою виховання молодого покоління. Вона

проявляється у піклуванні про фізичне та психічне здоров'я дітей, захисті їхніх прав, задоволенні потреб різного рівня. Особливо важливою її роль у вихованні дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку, котрі мають низький рівень самостійності і потребують особливо ретельного батьківського супроводу та піклування, включаючи створення належних соціально-психологічних умов, що забезпечується батьківською відповідальністю за виховання дітей (Про охорону дитинства, 2001).

Відповідальність батьків у вихованні дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку полягає у забезпеченні їм ефективного та рівноцінного доступу до освітніх послуг, залучення до соціального життя, культурного і духовного розвитку. Вона визначається обов'язком виховувати, надавати освіту та всебічно розвивати. Кожний батько і мати намагаються донести до своїх дітей правила спільного життя у суспільстві – поваги до інших, відповідальності за свої вчинки, дотримання обов'язків у різних видах діяльності. Все це досягається шляхом активної позиції батьків під час виховання.

Зважаючи на це, батьки забезпечують необхідну міру підтримки дітям, що реалізується різними складовими виховного процесу. Для більш ґрунтовного аналізу нами було виокремлено два компоненти відповідального батьківства: цільовий і структурно-організаційний. Цільовий визначає готовність до прийняття батьківських функцій та мотивованість до їх ефективної реалізації. Структурно-організаційний характеризує здатність батьків до планування, впорядкування, організації виховних впливів, що підтримує активну участь дітей у житті суспільства та створює умови для повноцінного особистісного розвитку.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У психологічних дослідженнях, представлених у науковому арсеналі, описано різні психологічні аспекти відповідального батьківства. Зокрема, науковці (Бацилєва, Астахов, Пузь, 2019; Красін, 2020; Шахрай, Гончар, Канішевська, Малиношевський, 2022; Шматко, 2024) здійснили ґрунтовний аналіз цільових чинників проблеми, а також питань психологічної готовності до батьківства. У наукових розвідках (Хавула,

2014) опрацьовано психологічні умови усвідомленого ставлення до виконання батьківських функцій.

У межах формування структурно-організаційного компоненту відповідального батьківства описано механізми становлення педагогічно-виховної культури у молодих сім'ях (Вахняк, 2021), проаналізовано організаційні форми виховання дітей у родинах (Singh, 2015), схарактеризовано соціально-психологічні аспекти відповідального батьківства (Біла, 2021; Островська, 2017).

Метою статті є аналізування проблеми відповідального батьківства, виокремлення його психологічної структури, емпіричне вивчення усвідомленого виконання батьківських функцій у родинах, котрі виховують дітей із порушеннями інтелекту.

Процедура дослідження. Проведений нами науковий експеримент було спрямовано на аналіз психологічних основ відповідального батьківства. Згідно з поставленою метою визначено такі завдання експериментального дослідження:

- вивчення цілемотиваційного компоненту, що характеризує спрямованість батьків на взаємодію з дітьми та їхнє ставлення до батьківства;
- аналіз структурно-організаційного компоненту, що відображає здатність батьків до самоорганізації та вміння ефективно будувати процес батьківсько-дитячої взаємодії.

Для проведення дослідження було використано емпіричні методи:

Діагностику батьківського ставлення (автори – А. Варга, В. Столін). Структура тесту містить 5 шкал: 1) відторгнення – небажання приймати недоліки своїх дітей; 2) кооперацію – прагнення співпрацювати і підтримувати; 3) симбіоз – прояв надмірної опіки у вихованні; 4) авторитарна гіперсоціалізація – схильність до посиленого контролю та суворого виховання; 5) знецінення («маленький невдаха») – зневіра батьків у здібності своїх дітей. Переведення сирих балів у процентильні оцінки здійснювалось за шкалою **«процентильних рангів тестових балів»**. За тестом визначали середню **процентильну** оцінку, яку заносили до таблиці. Опитувальник розраховано на опрацювання 61 запитання.

Вивчення рівня організованості за тестом «Чи організована Ви людина?» (Мацко, Прищак, Первушина, 2011). Опитувальник складався з 13 тверджень, які

оцінювались у діапазоні від 1 до 6-ти балів. Респонденти до кожного твердження обирали лише один варіант відповіді. Максимальна оцінка за тестом – 78 балів. Авторами тесту окреслено рівні організованості: а) високий – 72–78 б. – свідчить про розвинену самоорганізацію та здатність ефективно контролювати поведінку дітей; б) середній – 63–71 б. – характерний для батьків, які визнають важливість організації у вихованні, але не завжди демонструють високу самоорганізованість; в) низький – менше 63 б. – вказує на відсутність сталої системи самоорганізації та ігнорування правил.

За результатами емпіричного вивчення проблеми здійснено математичне опрацювання, табличне і графічне представлення отриманих результатів. Експериментальні дані узагальнено та сформульовано висновки з дослідження. В науковому експерименті брало участь 32 батьківських пари (64 особи), котрі виховують дітей із нормотиповим розвитком, та 32 батьківських пари (64 особи), котрі виховують дітей із порушеннями інтелекту. Місце проведення дослідження – заклади дошкільної освіти № 3, № 20 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області.

Результати дослідження. На першому етапі емпіричного вивчення проблеми у контексті аналізу цілемотиваційного компоненту відповідального батьківства було використано методику А. Варги та В. Століна. Тест-опитувальник було розроблено для оцінки особливостей батьківського ставлення, що розглядалося як система стереотипів у взаємодії з дітьми. Під час тестування спрямовано увагу на дослідження таких типів батьківського ставлення: «Відторгнення» (шкала «Прийняття-відторгнення»), «Співпраця», «Симбіоз», «Авторитарна гіперсоціалізація» та «Зневіра» (шкала «Маленький невдаха»). У таблиці 2 представлено відсоток досліджуваних, які отримали процентильні бали, вищі за середнє арифметичне за тестом.

Таблиця 2

**Дослідження типів батьківського ставлення
за методикою А. Варги, В. Століна (дані подано у %)**

№	Типи батьківського	Батьки, котрі	Батьки, котрі
р/п	ставлення	виховують дітей із	виховують дітей із

1.	Відторгнення	62,50%	21,90%
2.	Співпраця	53,10%	75,00%
3.	Симбіоз	87,50%	40,60%
4.	Авторитарна	65,60%	43,80%
5.	Зневіра	78,10%	28,10%

Примітка: НР – нормотиповий розвиток;

ПНР – порушення інтелектуального розвитку.

Як бачимо з таблиці, у батьків, котрі виховують дошкільників із нормотиповим розвитком, меншою мірою проявляється негативне ставлення, на що вказують показники за шкалами: відторгнення (21,9%), зневіра (28,1%), авторитарна гіперсоціалізація – 38,4%. Позитивне батьківське ставлення представлено більш високими показниками, ніж у батьків, котрі виховують дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку. Зокрема, прийняття спостерігається у 78,1%, співпраця – у 75,0%, віра у прогрес щодо розвитку дитини – 71,9%. У своїй більшості батьки, котрі виховують дітей із нормотиповим розвитком, спрямовують увагу на створення емоційної близькості із ними, приймаючи їх такими, якими вони є, та проявляючи безумовну любов. Вони цінують їхню унікальність, підтримують розвиток здібностей і прагнуть забезпечити всі необхідні потреби. Виявляючи турботу та допомогу в різних ситуаціях, батьки пишаються досягненнями своїх дітей і заохочують їхню самостійність. Спілкування з дошкільниками відбувається без бар'єрів і дистанції. Батьки відчують тісний зв'язок із ними, прагнуть захистити від труднощів і вважають їхні почуття, думки й інтереси значущими.

Водночас батьки, котрі виховують дошкільників із порушеннями інтелекту, демонструють інші показники. А саме: відторгнення спостерігається у 62,5% з них, співпраця – у 53,1%, симбіоз – у 87,5%, авторитарна гіперсоціалізація – у 65,6%, зневіра у прогрес щодо розвитку дитини – 78,1%. Ці показники демонструють недостатньо стійкі позитивні тенденції щодо батьківського ставлення, і це можна простежити за рис. 1.

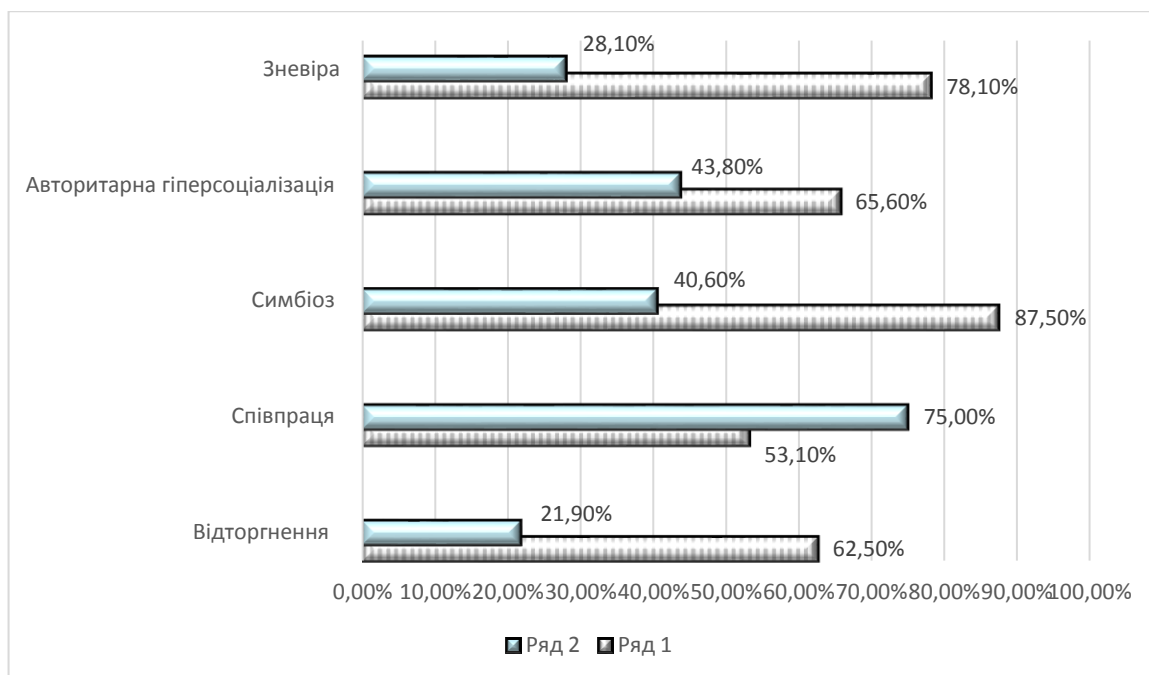


Рис. 1. Порівняльний аналіз типів батьківського ставлення за методикою А. Варги, В. Століна (дані подано у %)

Більшість батьків приймають і люблять своїх дітей, втім деякі відчують збентеження та акцентують увагу на обмеженості їхніх здібностей. Вони вважають, що через інтелектуальні порушення дошкільники не зможуть досягти успіху, що викликає в них пригнічення та зневіру. Водночас багато батьків прагнуть забезпечити базові потреби малюків, виявляють співчуття та підтримку. Значна частина батьків (62,5%) підсвідомо демонструють відторгнення, обираючи твердження такого змісту: «Коли в товаристві знайомих говорять про дітей, мені трохи соромно, що моя дитина не така розумна і здібна, як хотілось би», «Коли я порівнюю свою дитину з її однолітками, вони здаються мені дорослішими й у поведінці, і в судженнях».

Позитивним у дослідженні є те, що більшість батьків (53,1%) демонструють співпрацю та кооперацію у батьківсько-дитячих взаєминах. Зокрема, вони виявляють прихильність, завжди намагаються допомогти, часто хвалять за конструктивну поведінку. Водночас 87,5% батьків проявляють симбіоз у спілкуванні з дошкільниками. Змістові аспекти цього фактору представлено у тесті як прагнення тримати малюків осторонь від реальних життєвих проблем, запобігання емоційному травмуванню дітей. Найголовніше для батьків, щоб їхні діти зростали в атмосфері щастя та гармонії.

Не менш показовим у вихованні дітей став фактор авторитарної гіперсоціалізації, який було виявлено у 65,6% батьків, котрі виховують дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку, що значно перевищує цей самий показник серед батьків, котрі виховують дошкільників із нормотиповим розвитком (43,8%). Це свідчить про їхнє прагнення максимально контролювати життя дошкільників, дотримуючись дисципліни, вимагаючи послуху, незаперечного підпорядкування та повністю тримаючи під контролем їхні дії. Зазвичай, батьки переживають, що їхні малюки не зможуть самотійно подбати про себе, прийняти правильні рішення, захиститися у складних ситуаціях. Вони побоюються, що соціальне середовище буде для них занадто жорстким і намагаються мінімізувати можливі ризики.

Невід'ємною мотиваційною тенденцією психічного розвитку є його оцінка та віра в позитивні тенденції. Водночас, наукові розвідки демонструють, що значна частина батьків дітей із порушеннями інтелекту (78,1%) недостатньо вірить у перспективний розвиток своїх малюків, що показує аналіз оцінок за фактором «Зневіра». Вони підсвідомо применшують їхні можливі досягнення, що зумовлено наявними труднощами у вихованні. Зважаючи на ці перепони, батьки обмежують самотійність дошкільників, покладаючи на себе всі завдання, які вони могли би виконати самотійно, оскільки помічають нездатність малюків приймати усвідомлені рішення без їхнього втручання. Часто такі батьки акцентують увагу на слабкостях, невдачах і непристосованості, не бачать перспектив у майбутньому, що спричиняє постійне відчуття пригніченості.

Отже, можемо констатувати, що батьки дошкільників із нормотиповим розвитком частіше демонструють співпрацю, прийняття, віру у потенційні здібності дитини, рідше – авторитарність і симбіоз. Батьки дошкільників із порушеннями інтелекту можуть схилитися до зневіри у розвиток дитини, симбіотичних відносин, надмірного контролю або, навпаки, емоційного відторгнення через труднощі у вихованні. Позитивним є те, що вони виявляють співпрацю і кооперацію у спілкуванні з малюками. Деякі з них можуть відчувати провину за стан своїх дітей і намагаються компенсувати це надмірною турботою.

Значної уваги у контексті відповідального батьківства заслуговує здатність батьків планувати, організовувати й будувати батьківсько-дитячі взаємостосунки. Згідно з цим під час другого етапу дослідження нами було проаналізовано структурно-організаційний компонент, який визначає форми виховання дітей, оцінює здатність батьків до самоорганізації та їхнє вміння ефективно організовувати виховний процес. За результатами тесту «Чи організована Ви людина?» (Мацко, Прищак, Первушина, 2011) було вивчено, наскільки батьки вміють продуктивно вибудовувати стосунки з дошкільниками, що у подальшому сприятиме розвитку у дошкільників організаційного потенціалу та нормативної поведінки (див. табл. 2 і рис. 2).

Таблиця 2

**Дослідження структурно-організаційного компоненту відповідального батьківства за методикою Л. А. Мацко, М. Д. Прищак, Т. В. Первушиної
(дані подано у %)**

№	Рівні	Кількість	Батьки, котрі	Батьки, котрі
6.	Високий рівень	72–78	13,6%	22,4%
7.	Середній	63–71 бал	59,5%	60,2%
8.	Низький рівень	0–63 бали	26,9%	17,4%

Примітка: НР – нормотиповий розвиток;

ПНР – порушення інтелектуального розвитку.

Отримані результати свідчать, що у батьків, котрі виховують дітей із нормотиповим розвитком, переважають високі (22,4%) і середні (60,2%) рівні організованості. Вони демонструють достатню самоорганізацію, що виступає прикладом для наслідування для своїх вихованців. Такі батьки ефективно планують виховний процес, встановлюють чіткі та реалістичні цілі для своєї дитини й успішно їх досягають. Вони бачать у ній немалий потенціал, розуміють способи подолання труднощів, що виникають на шляху до реалізації поставлених завдань.

Водночас серед батьків, котрі виховують дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку, частіше спостерігається дезорганізація у

встановленні продуктивного контакту з дітьми, що ускладнює досягнення позитивних результатів у спільній діяльності (див. рис. 2).

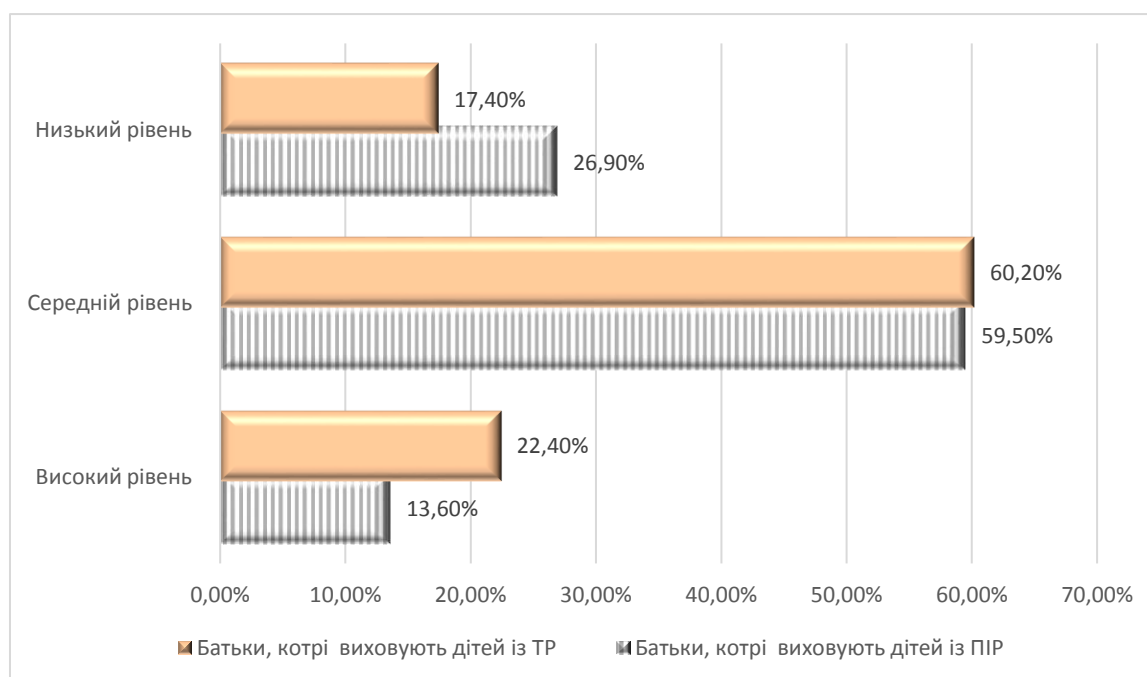


Рис. 2. Порівняльний аналіз структурно-організаційного компоненту відповідального батьківства за методикою Л. А. Мацко, М. Д. Прищак, Т. В. Первушиної (дані подано у %)

Моніторинг проблеми свідчить про те, що більшість із них, подібно до попередньої групи батьків, демонструють середній рівень організованості (59,5%). Вони усвідомлюють важливість розпорядку у вихованні, втім не приділяють достатньої уваги самоорганізації. Водночас самоорганізація постає ключовим елементом виховання дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки вони підсвідомо переймають поведінкові моделі батьків, формуючи власні навички щоденного розпорядку.

Несприятливим чинником є те, що в групі батьків, котрі виховують дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, є такі (26,9%), в яких дезорганізованість переважає над здатністю планувати та ефективно впорядковувати виховний процес. Рівень організованості у них низький, що вказує на недотримання розпорядку дня, режимних моментів, правил. Будь-які труднощі викликають у таких батьків втрату мотивації та зростання депресивних настроїв. Це впливає на виховний процес у цілому і супроводжується труднощами у допомозі дитині долати її власні неуспіхи. Відсутність чіткої

системи самоорганізації призводить до того, що дошкільники не засвоюють важливих навичок впорядкованості та дисципліни.

Позитивним є те, що серед батьків, котрі виховують дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, є група тих (13,6%), котрі виявляють високі показники організованості. Вони розуміють необхідність чіткого впорядкування дитячої поведінки, важливість вироблення позитивних навичок у дошкільників, починаючи з раннього дитинства.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, застосування методів психолого-педагогічної оцінки компонентів відповідального батьківства та здійснення диференційного аналізу виховних функцій серед батьків, які виховують дошкільників із порушеннями інтелекту, і тих, хто виховує дошкільників із нормотиповим розвитком, дало можливість сформулювати такі висновки.

Дослідження цільового компонента відповідального батьківства виявило істотні відмінності між обома групами батьків. Батьки дітей із нормотиповим розвитком мають високі показники за шкалами «прийняття», «співпраці», «віри у прогрес розвитку дитини». Вони демонструють емоційну близькість і приймають дитину такою, якою вона є. Рівень авторитарної гіперсоціалізації у цій групі нижчий, що вказує на більшу свободу у вихованні. Натомість батьки дітей із порушеннями інтелектуального розвитку демонструють високі показники щодо відторгнення, співпраці, симбіозу, авторитарної гіперсоціалізації та зневіри у досягнення дитини.

Дослідження структурно-організаційного компонента відповідального батьківства вказало на достатню сформованість навичок самоорганізації у батьків обох груп, здатність до планування виховних дій, вміння організовувати корисні активності і дозвілля. Батьки для дітей є позитивним взірцем нормативної поведінки. Водночас серед батьків, котрі виховують дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку, більше тих, хто відчуває окремі труднощі у встановленні продуктивного контакту з дітьми, розробленні єдиної стратегії виховання, що, своєю чергою, впливає на формування навичок організованості в їхніх дітей.

Перспективами подальших досліджень є розроблення психокорекційної методики формування цільового і структурно-організаційного компонентів відповідального батьківства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацилєва, О.В., Астахов, В.М., & Пузь, І.В. (2019). Особливості готовності до батьківства студентської молоді. *Соціальна психологія. Психологія соціальної роботи*, 4 (1), 101–107.
URL: <https://r.donnu.edu.ua/handle/123456789/1306>
2. Біла, І.М. (2021). Відповідальне батьківство: соціально-психологічні аспекти. Київ : Гельветика, 278 с.
3. Вахняк, Н.В. (2021). Формування культури батьківства у взаємодії дошкільного закладу з молодими сім'ями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – дошкільна педагогіка. Київ, 290 с.
URL: https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/04/dis_Vakhnyak.pdf
4. Красін, С.А. (2020). Формування готовності до усвідомленого батьківства студентів закладів вищої освіти : дис. ... д-ра філософії : 011 – освітні, пед. науки; Харків. 259 с.
URI: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/9600>
5. Мацко, Л.А., Прищак, М.Д., & Первушина, Т.В. (2011). Основи психології та педагогіки : лабораторний практикум. Вінниця : ВНТУ, 139 с.
6. Островська, Н.О. (2017). *Соціально-педагогічна діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді : моногр.* Хмельницький : Університет «Україна», 183 с.
URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi72/0052842.pdf>
7. Про охорону дитинства : закон України № 2402-III від 26.04.2001 (із змінами).
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>
8. Хавула, Р.М. (2014). Особливості психологічної готовності юнаків до батьківства. : *автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.* Київ, 21 с. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5952/100199801.pdf?sequence=1>
9. Шахрай, В.М., Гончар, Л.В., Канішевська, Л.В., & Малиношевський, Р.В. (2022). *Формування готовності старшокласників до відповідального батьківства: теорія і практика: моногр.* Кропивницький : Імекс-ЛТД, 169 с.
URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732060/1/Шахрай_В.М._Монографія_2022.pdf

10. Шматко, Н. (2024). Готовність до материнства в умовах війни: психологічні та соціокультурні аспекти. *Вчені записки Університету «Крок»*, (4(76), 409–415.
11. Singh, D.J. (2015). *Responsible Parenting – Bringing up Children*. Mendon : JD-Biz Corp Publishing, 78 p.

REFERENCES

1. Batsylieva, O.V., Astakhov, V.M., & Puz, I.V. (2019). Osoblyvosti hotovnosti do batkivstva studentskoi molodi [Peculiarities of readiness for parenthood among students]. *Sotsialna psykholohiia. Psykholohiia sotsialnoi roboty*, 4 (1), 101–107. [in Ukraine].
2. Bila, I.M. (2021). Vidpovidalne batkivstvo: sotsialno-psykholohichni aspekty [Responsible parenting: socio-psychological aspects]. Kyiv : Helvetyka, 278 s. [in Ukraine].
3. Vakhniak, N.V. (2021). Formuvannia kultury batkivstva u vzaiemodii doshkilnoho zakladu z molodymy sim'iamy [Formation of a culture of parenting in the interaction of a preschool with young families] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 – doshkilna pedahohika. Kyiv. 290 s. [in Ukraine].
4. Krasin, S.A. (2020). Formuvannia hotovnosti do usvidomlenoho batkivstva studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Formation of readiness for conscious parenthood among students of higher education institutions] : dys. ... d-ra filosofii : 011 – osviti, ped. nauky; Kharkiv. 259 s. [in Ukraine].
5. Matsko, L. A., Pryshchak, M. D., Pervushyna, T. V. (2011). Osnovy psykholohii ta pedahohiky: laboratornyi praktykum [Fundamentals of Psychology and Pedagogy: laboratory practical]. Vinnytsia : VNTU. 139 s.
6. Ostrovska, N.O. (2017). *Sotsialno-pedahohichna diialnist terytorialnoi hromady z formuvannia usvidomlenoho batkivstva molodi [Socio-pedagogical activities of the territorial community to form conscious parenthood among young people] : monohr.* Khmelnytskyi : Universytet «Ukraina», 183 s. [in Ukraine].
7. Pro okhoronu dytynstva [About childhood protection] : zakon Ukrainy №2402-III vid 26.04.2001 (iz zminamy). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>
8. Khavula, R.M. (2014). Osoblyvosti psykholohichnoi hotovnosti yunakiv do batkivstva [Peculiarities of psychological readiness of young men for fatherhood] : avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk : 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psykholohiia. Kyiv, 21 s. [in Ukraine].
9. Shakhrai, V.M., Honchar, L.V., Kanishevska, L.V., & Malynoshevskyi, R.V. (2022). *Formuvannia hotovnosti starshoklasnykiv do vidpovidalnoho batkivstva: teoriia i praktyka [Formation of high school students' readiness for responsible parenthood: theory and practice] : monohr.* Kropyvnytskyi: Imeks-LTD, 169 s. [in Ukraine].

10. Shmatko, N. (2024). Hotovnist do materynstva v umovakh viiny: psykholohichni ta sotsiokulturni aspekty [Readiness for motherhood in wartime: psychological and sociocultural aspects]. *Vcheni zapysky Universytetu «Krok»*, (4(76). 409–415. [in Ukraine].
11. Singh, D.J. (2015). Responsible Parenting – Bringing up Children. Mendon : JD-Biz Corp Publishing, 78 p. [in English].

УДК 159.94-376-056.36

Оксана Романенко,

доктор психологічних наук,
професор, професор кафедри юридичної психології
Національної академії внутрішніх справ

romanenkoks@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0104-0093>

Researcher ID: rid 41259

Oksana Romanenko,

Doctor of Psychology Science, Professor,
Professor of the Department of Legal Psychology
National Academy of Internal Affair

Національна академія внутрішніх справ,
Солом'янська площа, 1. м. Київ,
03035, Україна

National Academy of Internal Affair,
Solomyanska sq., 1, Kyiv,
03035, Ukraine

**НАПРЯМИ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ПОТРЕБАМИ НА ЕТАПІ ВКЛЮЧЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР**

**DIRECTIONS OF EDUCATIONAL WORK WITH PARENTS OF CHILDREN WITH
SPECIAL NEEDS AT THE STAGE OF INCLUSION INTO AN INCLUSIVE
EDUCATIONAL SPACE**

Анотація. Метою статті є визначення основних напрямів просвітницької роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у процесі включення в інклюзивний освітній простір. Здійснено аналіз сучасних досліджень, присвячених процесу модернізації освіти дітей з особливими потребами, з урахуванням реалій сучасного життя. Описано актуальні тенденції удосконалення інклюзивної системи навчання. Виявлено, що необхідність психологічної роботи з батьками дітей з ООП зумовлено проблемами, зокрема: суперечливими почуттями до дитини, відстороненістю від неї, передачею відповідальності за дитину державним навчальним закладам тощо. Визначено напрями просвітницької роботи з батьками дітей з ООП як умови їхнього залучення до єдиної команди у процесі входження дитини в інклюзивний освітній простір: ознайомлення батьків з результатами психодіагностичного обстеження дитини з метою встановлення її рівня психічного розвитку, індивідуально-психологічних особливостей, готовності до навчання в умовах інклюзії; обговорення об'єктивного потенціалу розвитку дитини (за даними психолого-медико-педагогічної консультації), зокрема, можливості опанування освітнім стандартом у передбачені терміни, за умови, якщо батьки мають змогу долучатися до цього процесу; надання батькам системи рекомендацій щодо організації навчального середовища та відповідних умов для навчання дитини з особливими потребами під час виконання домашніх завдань; повідомлення батькам результатів моніторингу динаміки навчальної та соціально-психологічної адаптації дитини з особливими потребами в інклюзивному класі, перебігу її психічного та соціального розвитку; інформування батьків щодо визначення шляхів саморозвитку та самовиховання дитини з особливими потребами; розкриття ролі впливу різних стилів сімейного виховання на формування особистості дитини. Обґрунтовано, що просвітницька робота з батьками дітей з особливими потребами має бути специфічною за змістом та методами, ґрунтуватися на оновленні та модифікації психолого-педагогічних знань, з визначенням шляхів їх реалізації в сучасних умовах навчання, соціалізації, життєдіяльності дитини.

Ключові слова: інклюзія; особливі освітні потреби; психологічний супровід; просвітницький напрям; соціалізація; адаптація.

Abstract. The purpose of the article is to determine the main directions of educational work with parents of children with special educational needs in the process of inclusion in an inclusive educational space. An analysis of modern research devoted to the process of modernization of education of children with special needs taking into account the realities of modern life has been carried out. Current trends in improving the inclusive education system have been described. It was found that the need for psychological work with the parents of children with ASD is due to a number of problems, in particular: conflicting feelings towards the child, detachment from it, transfer of

responsibility for the child to state educational institutions, etc. The directions of educational work with parents of children with special needs have been determined as conditions for their involvement in a single team in the process of the child's entry into the inclusive educational space: familiarizing parents with the results of the child's psycho diagnostic examination in order to establish his level of mental development, individual psychological characteristics, and readiness for learning in inclusion; discussing the objective potential of the child's development (according to the data of the psychological, medical, and pedagogical consultation), in particular, the possibility of mastering the educational standard within the prescribed time frame, provided that parents have the opportunity to participate in this process; providing parents with a system of recommendations on organizing the educational environment and appropriate conditions for teaching a child with special needs when performing homework; informing parents of the results of monitoring the dynamics of the educational and socio-psychological adaptation of a child with special needs in an inclusive class, the course of his mental and social development; informing parents about determining the ways of self-development and self-education of a child with special needs; revealing the role of the influence of different family upbringing styles on the formation of a child's personality. It is substantiated that educational work with parents of children with special needs should be specific in content and methods, based on the updating and modification of psychological and pedagogical knowledge, with the determination of ways of their implementation in modern conditions of learning, socialization, and life activities of the child.

Key words: inclusion; special educational needs; psychological support; educational direction; socialization; adaptation.

Актуальність дослідження. Забезпечення рівних прав для соціалізації та здобуття освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП) передбачає можливість навчатися в колективі здорових ровесників. Розширення кола соціальних взаємин, створення умов для співпраці сприяє розвитку в цих дітей активності та самостійності, допомагає їм підготуватися до інтеграції в суспільство та засвоїти певні соціальні ролі. Водночас специфіка формування вищих психічних функцій у цієї категорії дітей ускладнює навчальний процес та зумовлює необхідність інтенсифікації психолого-педагогічних досліджень у руслі проблеми «навчання й розвиток».

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження вітчизняних вчених присвячено процесу модернізації освіти дітей з особливими потребами з урахуванням реалій сучасного життя (В. Засенко, Т. Ілляшенко,

В. Кобильченко, С. Кульбіда, І. Омельченко, С. Максименко, Л. Прохоренко, О. Чеботарьова та ін.). Наразі актуальними є тенденції удосконалення інклюзивної системи навчання, зокрема, діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, дошкільної і переддошкільної ланок освіти цієї категорії дітей. Розроблено науково обґрунтовані концепції та програми навчання, міждисциплінарне проєктування інноваційних моделей змісту освіти; постійно удосконалюється підготовка кваліфікованих спеціалістів, організація психологічного супроводу освітнього процесу; обговорюється проблема оновлення статусу спеціальних закладів освіти, в тому числі шкіл-інтернатів (Засенко, Прохоренко, 2020; Засенко, 2016; Zasenko & Prokhorenko, 2018).

З 2022 року, із введенням воєнного стану в Україні, висококваліфіковані фахівці інклюзивно-ресурсних центрів розширили коло завдань стосовно просвітницької роботи та інформаційної підтримки батьків, що виховують дитину з особливими потребами (Деркачук, Борщ, 2022). Визначено напрями та зміст різних видів допомоги таким сім'ям у сучасних умовах (Матохнюк, Максименко, 2023).

Виявлено, що психологічну роботу з батьками дітей з ООП необхідно проводити з огляду на можливі проблеми, зокрема: суперечливі почуття до дитини; відсторонення від неї; передача відповідальності за дитину державним навчальним закладам тощо (Подкоритова, 2020). Вченими відзначається важливість психологічної діагностики батьків дітей з ООП (Галян, Борисенко, 2019).

О. Реброва визначає чинники, що призводять до соціальної дезадаптації батьків дітей з ООП: соціальна ізоляція батьків, зумовлена як негативним ставленням до такої категорії дітей у суспільстві, так і їх власною поведінкою; наявність матеріальних труднощів у зв'язку зі збільшенням витрат та неможливістю повноцінно заробляти; недостатність інформаційної допомоги та соціальної підтримки щодо виховання такої дитини; несприятливі психоемоційні стани батьків (почуття самотності, депресія, тривожність тощо). Основними напрямками психологічної роботи з батьками, які виховують дитину з особливими потребами, визначається посилення та реалізація внутрішніх і зовнішніх

ресурсів батьків, що досягається через психологічну, посередницьку та освітню допомогу (Реброва, 2021).

Вчені визначають основні завдання психологічного супроводу батьків у спеціальному інклюзивно-ресурсному центрі: 1) пом'якшення психологічної травмованості батьків та допомога у прийнятті порушення розвитку дитини; 2) оздоровлення взаємин у сім'ї; 3) покращення соціального функціонування батьків; 4) підвищення інтересу та компетентності батьків (Ілляшенко, Жук, 2019).

Аналізуючи психологічні механізми інклюзії, які потребують удосконалення, Л. Прохоренко поміж багатьох проблем визначає недостатню поінформованість батьків та вчителів щодо розуміння специфіки соціалізації та навчання в умовах інклюзії, що ускладнює її ефективну реалізацію (Прохоренко, 2024). Це потребує посилення просвітницької роботи з батьками саме на етапі включення дитини з особливими потребами в інклюзивний освітній простір.

Метою даної статті є визначення основних напрямів просвітницької роботи з батьками дітей з особливими потребами у процесі включення в інклюзивний освітній простір.

Процедура дослідження передбачала: аналіз сучасних наукових джерел з проблеми інклюзії, освіти та соціалізації з особливими освітніми потребами (ООП); огляд емпіричних досліджень, що стосуються психологічних особливостей батьків, які виховують дитину з ООП, та напрямів їх психологічного супроводу; виявлення ключових тенденцій та проблем на етапі входження дитини в інклюзивний освітній простір; представлення рекомендацій щодо напрямів просвітницької роботи з батьками; формулювання висновків. Окреслені етапи дослідження дали змогу отримати цілісне уявлення означеної проблеми та виокремити змістові особливості психологічної просвіти у роботі практичного психолога. Методи дослідження – аналіз, узагальнення та систематизація результатів наукових досліджень у галузі інклюзивного навчання та виховання дітей з особливими потребами.

Результати дослідження. Входження дитини з особливими потребами у коло здорових однолітків неминуче супроводжується стресом як у самої дитини,

так і в її батьків. До цього нерідко призводить недосконалість соціалізації дошкільного періоду, що характеризується обмеженістю соціальних взаємин, явищами емоційної деривації. Взаємодія цих чинників обумовлює несприятливі психоемоційні стани, які нерідко становлять підґрунтя для формування певних якостей особистості. Такі діти часто невпевнені у власних можливостях, несамостійні, надмірно навіювані, слабо орієнтовані в побутових і практичних аспектах життя. Велику роль у цьому відіграє неправильне виховання в сім'ї, що призводить до формування утриманських установок, небажанні самотійно оволодівати різними видами діяльності.

Практичний психолог у системі інклюзивної освіти покликаний здійснювати просвітницьку роботу відповідно до характеру певних завдань: клінічних, психолого-педагогічних, сімейних тощо. У цій системі вагома роль відводиться забезпеченню гармонійних внутрішньосімейних взаємин, що виступає важливою умовою прояву активності у дітей. Значну увагу приділяють пом'якшенню у батьків емоційного дискомфорту, пов'язаного зі станом дитини, запобіганню неадекватній оцінці їхніх можливостей, проєкції на дитину власних дитячих якостей та недоліків, явищ гіперопіки.

Традиційно завдання практичного психолога в інклюзивному освітньому середовищі охоплюють два модуси – освітній і виховний. Батьки мають бути залучені до процесу формування в дитини передумов навчальної діяльності в умовах інклюзії, що відбувається на основі розвитку пізнавальних процесів: усіх видів сприйняття, пам'яті, уваги, мислення. Як зазначає А. Шевцов, реабілітування дитини з психофізіологічними особливостями тісно пов'язано з процесами у різних сферах її життєдіяльності: на рівні функціонування біологічного організму, внутрішньої психічної, навчальної, трудової та соціальної діяльності. Тому спільна узгоджена дія цих процесів є необхідною передумовою формування цілісних структур особистості (Шевцов, 2009).

Результатом такої роботи має бути готовність дитини до систематичного засвоєння знань. На початковому етапі взаємодії психолога з батьками найважливішим є обговорення психологічної готовності учня до навчання в інклюзивному класі. Якщо у дитини виявлено порушення інтелектуальної

діяльності, це безпосередньо впливатиме як на її навчальну діяльність, так і на міжособистісне спілкування. Зазвичай батьки обізнані стосовного рівня пізнавальної діяльності дитини, оскільки всіх дітей, які мають проблеми в розвитку, свого часу обстежували фахівці психолого-медико-педагогічної консультації.

У наукових дослідженнях Т. Сак акцентується на значенні діагностики вихідного стану учня під час побудови моделі його навчальної діяльності, тобто опису структури та глибини розладів навчально-пізнавальної діяльності, що містить: рівень актуального розвитку мислительних дій та операцій; рівень навчованості, який може бути різним при однаковому актуальному інтелектуальному розвитку і від якого залежить успішність засвоєння знань та опанування способом дії; рівень сформованості регуляторних механізмів діяльності, зокрема здатності до довільної поведінки, що відображає розвиток емоційно-вольової та мотиваційної сфер, а також працездатність; наявність і зміст порушень окремих видів діяльності, що позначаються на навчальній діяльності (порушення сприймання, зорово-моторної координації, пам'яті різної модальності тощо). Ці характеристики передбачають обов'язкове врахування фактора перехідного стану психічної діяльності дитини (Сак, 2011).

Залучення батьків до єдиної команди у процесі входження дитини в інклюзивний освітній простір передбачає їх інформування за такими напрямками:

- 1) ознайомлення батьків з результатами психодіагностичного обстеження дитини з метою встановлення її рівня психічного розвитку, індивідуально-психологічних особливостей; готовності до навчання в умовах інклюзії;

- 2) обговорення об'єктивного потенціалу розвитку дитини (за даними психолого-медико-педагогічної консультації), зокрема, можливості опанування освітнім стандартом у передбачені терміни, за умови, якщо батьки мають змогу долучатися до цього процесу;

- 3) надання батькам системи рекомендацій щодо організації навчального середовища та відповідних умов для навчання дитини з особливими потребами під час виконання домашніх завдань;

4) повідомлення батькам результатів моніторингу динаміки навчальної та соціально-психологічної адаптації дитини з особливими потребами в інклюзивному класі, перебігу її психічного та соціального розвитку;

5) інформування батьків щодо визначення шляхів саморозвитку та самовиховання дитини з особливими потребами;

6) розкриття ролі впливу різних стилів сімейного виховання на формування особистості дитини з особливими потребами.

Особливості того, як батьки сприймають та оцінюють важкість і перспективи стану їхньої дитини, позначається на стилі сімейного виховання. Своєю чергою, від того, як ставляться до дитини в родині, залежить формування її самоставлення, оскільки дитина змалку звикає дивитися на себе очима своїх батьків. Цей чинник має першорядне значення у формуванні особистості дитини, тому батькам важливо знати, які типи сімейного виховання негативно впливають на цей процес, та обговорити з ними найбільш поширені варіанти батьківської поведінки, які впливатимуть на процес адаптації дитини з особливими потребами до інклюзивного середовища.

1) Гіпопротекція як тип виховання характеризується недостатністю уваги, турботи, інтересу батьків до дитини, її духовного життя. Іноді батьки цікавляться її проблемами тільки формально, недостатність любові до дитини можуть компенсувати різними матеріальними речами. Гіпопротекція з'являється внаслідок неприйняття дитини з психофізичними порушеннями або тоді, коли батьки не вважають захворювання своєї дитини важким і не докладають достатніх зусиль до її лікування та виховання. Вони без вагань віддають дитину до інклюзивного класу, не усвідомлюючи, скільки зусиль це вимагатиме від них, вважаючи, що так виконали свій батьківський обов'язок, а відповідальність за наслідки покладають на фахівців. Емоційна відчуженість від дитини може мати явний чи прихований характер, особливо коли в сім'ї є інші діти, здорові та благополучні. Становище небажаного члена соціальної групи буде тільки закріплюватися серед здорових однолітків, сприятиме формуванню замкненості дитини, її емоційної нестійкості, підвищеної вразливості, комплексу неповноцінності. Умови жорстких взаємин часто виступають у вигляді крайньої

міри емоційної відчуженості дитини. Зазвичай, це загальний стиль сімейних взаємин. Він є наслідком байдужості членів сім'ї один до одного, коли кожний розраховує тільки на себе. В таких умовах діти ростуть егоцентричними, агресивними, невпевненими у собі.

2) Демонстративно-героїчна поведінка. Власна дитина сприймається батьками як прояв несправедливості долі. Батьки, з одного боку, звинувачують навколишніх у некомпетентності та байдужості, а з іншого – потребують від суспільства пільг для дитини та сім'ї, що формує у дитини утриманські установки, переконання, що навколишні мають задовольняти її потреби. Виховання в атмосфері культу хвороби полягає у перебільшенні клопоту батьків про стан здоров'я дитини. Спеціальний режим і призначене для дитини лікування стає своєрідним культом у сім'ї. У дітей формуються риси інфантильності, егоїстичної фіксації на стані власного здоров'я, іпохондричні переживання.

3) Самозвинувачувальна поведінка. Всю провину за народження дитини з особливими потребами батьки беруть на себе, страждаючи та впадаючи в паніку при думці, що змінити стан дитини неможливо. Оскільки з раннього віку такі діти знаходяться у стані симбіозу, так званої конфлюенції (злиття) з батьками, у них довше, ніж у здорових дітей, зберігається мотив підкорення дорослому, тривожні стани батьків легко запозичуються дітьми та спричиняють труднощі соціалізації в інклюзивному просторі.

Страх та тривожність можуть зумовлювати різні зміни у загальному стані дитини. Тому такі діти часто ростуть лякливими, невпевненими у собі. У нових умовах шкільного навчання вони почуваються дискомфортно, відчувають страх перед усними відповідями, що може супроводжуватися заїкуванням, появою нервових тіків, відмовою відповідати на заняттях.

Якщо у дошкільному віці наслідування емоцій батьків має неусвідомлений, недовільний характер, то у шкільному віці часто виникає усвідомлений страх за своє здоров'я. Частіше це проявляється у дітей з тих сімей, де всю увагу зосереджено на хворобі дитини. Правильна поведінка батьків, їхнє спокійне ставлення до особливостей розвитку дитини може запобігти подібним станам.

4) Домінуюча гіперпротекція характеризується надмірною опікою батьків у вигляді контролю над кожною дією дитини. В сім'ї формується система суцільних заборон і безперервних спостережень. Внаслідок цього гальмується розвиток активності дитини, її вольових якостей, почуття відповідальності, дитина не нагромаджує власний життєвий досвід. Вона не виявляє активність у різних видах діяльності, спостерігається зниження мотивації до навчання, пасивне очікування педагогічної допомоги.

5) Потуральна гіперпротекція проявляється в тому, що дитину виховують за типом «кумир сім'ї». Контроль за вчинками дитини поєднується з надмірною опікою «особливої дитини». Безконтрольність, вседозволеність у ставленні батьків до своєї дитини, некритичність оцінки її поведінки виражаються в тому, що будь-які дії дитини оцінюються позитивно, вона не несе відповідальності за свої вчинки. Батьки намагаються звільнити дитину від усіх життєвих проблем. Часто буває, що батьки недооцінюють можливості дитини або не мають терпіння чекати, доки вона чогось навчиться робити сама. Вони намагаються все робити замість неї, що створює досить типову проблему: батьки старіють, сил стає дедалі менше, а вже дорослій дитині буває важко навчитися тим речам, до яких її не привчили в дитинстві. Крім того, це гальмує розвиток автономії, яка необхідна для розвитку особистості кожної людини, та залишає дитину з особливими потребами на стадії залежності та підпорядкування. Для запобігання цього батькам необхідно зняти обов'язкову регламентацію кожного кроку дитини, підтримувати її самостійність, давати посильні навантаження, виявляючи водночас достатню вимогливість. Внаслідок такого виховання у дітей формується егоцентричне бажання бути завжди в центрі уваги, слабкість вольових якостей, відсутність відповідальності та працелюбства. Нерідко у таких дітей розвиваються істероїдні риси, які додатково ускладнюють адаптацію як до інклюзивного навчання, так і до життєвих умов у цілому.

6) Суперечливе виховання проявляється в тому, що члени родини використовують несумісні, непослідовні виховні стратегії. Водночас у сім'ї часто спостерігаються конфліктні стосунки між дорослими. З огляду на це у дитини

розвиваються невротичні риси, егоїзм, байдужість до проблем близьких, слабкість моральних принципів.

7) Адекватна поведінка. Дає змогу батькам правильно оцінити стан психічного та особистісного розвитку дитини. Вони намагаються докладати максимум зусиль у комплексному процесі реабілітації, активно контактують з усіма фахівцями. Такий тип поведінки батьків є найбільш сприятливим для включення дитини в інклюзивний освітній простір.

У процесі просвітницьких бесід із батьками необхідно визначити умови для формування сприятливих особистісних установок у дитини, оскільки ранні соціальні взаємодії, які складаються передусім у сім'ї, стають прототипом усіх її взаємодій у майбутньому. У сім'ї формується самооцінка дитини, засвоєння рольових патернів поведінки, комунікативних умінь і навичок, соціальний інтерес. Важливо, щоб виховання дитини з особливими потребами було засновано на ясних та доступних їй стандартах поведінки, які відповідають її можливостям. Враховуючи дефіцит власного досвіду та умов для повноцінного розвитку такої дитини, її недостатню самостійність, вона потребує чітко визначених з боку дорослих зовнішніх орієнтирів поведінки, що підвищує її здатність до внутрішнього самоконтролю, прогнозування наслідків власних вчинків та вчинків інших людей. Це дасть можливість їй більш ефективно оволодівати навчальною діяльністю, формувати соціальні прогнози, взаємодіяти з соціумом та полегшить їй входження в інклюзивний освітній простір.

У дітей з особливими потребами спостерігається недостатність самоконтролю у поведінці. Обмеженість життєвого досвіду призводить до того, що в кожную проблемну ситуацію така дитина вступає, як у нову. Часто діти сприймають складні життєві ситуації як дещо фатальне, неминуче, що виступає своєрідним психологічним захистом. Так проявляється їхня внутрішня безпорадність, нездатність самостійно впоратися з проблемами, що також призводить до зниження мотивації у навчальному процесі та спілкуванні. Батькам необхідно повсякденно привертати увагу дітей до встановлення закономірностей явищ навколишнього світу та ймовірнісного характеру їх

наслідків, обговорювати з дітьми різноманітні ситуації в школі, в яких може опинитися дитина, програвати їх, спільно робити висновки.

Важливим напрямом просвітницької роботи з батьками є ознайомлення з особливостями пізнавальних і емоційно-вольових процесів у дітей з ООП, обговорення шляхів стимулювання навчальної мотивації. Внаслідок емоційної незрілості та недостатньої пізнавальної активності таких дітей нерідко на початок шкільного віку залишається несформованою мотиваційна сфера. Це виявляється в тому, що дитина продовжує залишатися в колі дошкільних інтересів. Відсутність шкільних інтересів зумовлює непродуктивність її навчальної діяльності. Ці мотиваційні особливості посилюються та найбільш виразно виявляються у міру набуття дитиною досвіду шкільних невдач. Водночас у неї можуть помічатися бурхливі емоційні реакції, відмова виконувати завдання, демонстрація байдужості.

Одним із найбільш загальних аспектів мотивації є ставлення до навчання. Воно визначається навчальними мотивами школяра та шкільними інтересами. До перших належить прагнення отримати високу оцінку та уникнути низької, зайняти певне становище серед однокласників, практично застосувати отримані в школі знання тощо. Шкільні інтереси містять власне навчальні (до змісту навчального матеріалу, до процесу виконання окремих навчальних дій, засобів наочності, ігрових моментів на уроці), а також інтереси шкільного життя в цілому, до організаційних справ.

Отже, спонукати, спрямовувати та надавати певне значення навчальній діяльності можуть різні мотиви. Мотив, який стає в індивідуальній системі дитини провідним, набуває найбільшої значущості для неї. Одним із провідних мотивів дошкільного віку є мотив задоволення. Передбачення задоволення від пізнання предметів та явищ навколишнього світу стає для дитини тією збуджуючою силою, що активізує її, викликає ініціативу. Вже в цьому віці цей мотив підлягає диференціюванню та може виявлятися у передбаченні задоволення від якнайшвидшого результату практичної діяльності, пізнавальної інформації про світ та її обговорення з вчителем і батьками, переживання своїх взаємин з однолітками. Якщо в індивідуальній мотиваційній системі дитини ще

не склалося чітке підпорядкування мотивів, і жодний з них ще не став провідним, то ставлення до навчання буде недостатньо визначеним, несталим.

У дітей з особливими потребами довго залишається провідним мотив підкорення дорослому. На цій основі у молодшому шкільному віці можуть бути сформовані позитивні навчальні мотиви. Для них є важливими мотив отримання високої оцінки, схвалення вчителем та батьками результатів роботи учня та його поведінки, успішність виконання поточного завдання порівняно з попередніми. Цей тип мотивації сприяє становленню у дітей позитивного ставлення до навчання завдяки тій успішності в навчальній діяльності, якої вони досягли, та формуванню високої самооцінки, що базується на цьому. Мотивація досягнень є одним із найбільш розповсюджених мотивів та має підтримуватися вчителем і батьками шляхом моделювання ситуацій успіху та заохочення учня.

Яскраво виявляється у дітей з ООП інтерес до наочного боку навчання та ігрових моментів на уроці. Корисним також є залучення цих дітей до організаційних моментів навчання, участі в чергуванні, виконання ними посильних обов'язків. Це сприяє становленню позитивного ставлення до навчання в цілому.

Формування мотиваційної сфери та механізми активного впливу на неї також є пов'язаними зі становленням уявлень дитини про своє майбутнє, що визначає світоглядну спрямованість особистості. Якщо старші школярі можуть примусити себе зосередитися на нецікавій та складній роботі заради результату, який очікується в майбутньому, то молодші школярі зосереджено працюють лише за наявності близької мотивації: перспективи отримати гарну оцінку, заслужити схвалення вчителя. Важливо, щоб виховання дитини з особливими потребами було засновано на яasnих та доступних їй стандартах поведінки, які відповідають її можливостям. Крім того, батькам у процесі щоденної взаємодії треба допомагати дитині усвідомлювати значення мотивів та прагнень інших людей і рахуватися з ними. Так дитина навчається розрізнявати власні бажання та реальність, сприймати різницю між собою та іншими людьми.

Стосовно дітей з особливими потребами важливою категорією є поняття «індивідуальна норма», що дає змогу намітити в межах вікової норми розвитку

програму оптимізації розвитку для кожної конкретної дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей. Це передбачає орієнтацію очікувань батьків на потенційні можливості дитини, тобто зону її найближчого розвитку.

Висновки. Складнощі входження дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивний простір зумовлюють необхідність визначення напрямів просвітницької роботи з батьками, яка має бути специфічною як за цільовою спрямованістю, так і за організацією процесу. Просвітницька робота з батьками дітей з особливими потребами має враховувати її змістові, методичні та організаційні аспекти, ґрунтуватися на оновленні та модифікації психолого-педагогічних знань, з визначенням шляхів їх реалізації в сучасних умовах навчання, соціалізації, життєдіяльності. Результатом такої роботи має бути готовність дитини до систематичного засвоєння знань в умовах інклюзивного навчання та успішність етапу соціальної адаптації у колективі однолітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Засенко, В., & Прохоренко, Л. (2020) До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Том 1, 16, 143–160.
2. Засенко, В.В. (2016). Освіта «особливих» дітей: стан і перспективи розвитку. *Педагогіка і Психологія*, 4, 19–23. <https://zounb.zp.ua/node5808>
3. Zasenکو, V.V., & Prokhorenko, L.I. (2018). Educational development priorities for people with special needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 1, 161–167.
4. Галян, О.І., & Борисенко, З.Т. (2019). Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. праць*. 2, т. 2, 44–49.
5. Деркачук, О., & Борщ, Е. (2022). Допомога батькам дітей з ООП в умовах воєнного стану. Острог : На урок, 6 с. <https://naurok.com.ua/stattya-dopomoga-batkam-ditey-z-ooп-v-umovah-vo-nnogo-stanu-297839.html>.
6. Ілляшенко, Т.Д., & Жук, Т.В. (2019). Проблема психолого-педагогічної допомоги батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Харківський осінній марафон психотехнологій : тези доповідей*. Частина 2. http://lib.iitta.gov.ua/717936/1/%D0%86%D0%BB%D0%BB%D1%8F%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%96%D1%83%D0%BA_2019_131-135.pdf

7. Матохнюк, Л., & Максименко, Ю. (2023). Допомога батькам, які мають дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, Вип. 3, 73-78. <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-3.11>
8. Подкоритова, Л.О. (2020). Зміст психологічної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*, 1, Т. 2, 125–129. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.23>
9. Прохоренко, Л. (2024). Психологія інклюзії: освіта та соціалізація дітей з особливими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, Том 115, 3, 7–20.
10. Реброва, О.О. (2021). Психологічні особливості родин, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»: збірник наукових праць*, 9, 220-228. <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.28>
11. Сак, Т. В. (2011). Психологічні умови диференціації та індивідуалізації у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: [зб. наукових праць]*. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 19, 347– 350.
12. Шевцов, А. Г. (2009). Освітні основи реабілітології: [монографія]. К.: МП «Леся», 484 с.

REFERENCES

1. Zasenکو, & V., Prokhorenko, L. (2020) Do problemy reformuvannia haluzi osvity ditei z osoblyvymy potrebamy. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. Tom 1, 16, 143–160. [in Ukrainian].
2. Zasenکو, V.V. (2016). Osvita «osoblyvykh» ditei: stan i perspektyvy rozvytku. [Education of «special»children: state and prospects of development]. *Pedahohika i psykholohiia*, 4, 19–23. <https://zounb.zp.ua/node/5808> [in Ukrainian].
3. Zasenکو, V.V., & Prokhorenko, L.I. (2018). Educational development priorities for people with special needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 1, 161–167 [in English].
4. Halian, O.I., & Borysenko, Z.T. (2019). Psykholohichni aspekty suprovodu batkiv ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii : zb. nauk. prats*, 2, t. 2, 44–49. [in Ukrainian].
5. Derkachuk, O., & Borshch, E. (2022). Dopomoha batkam ditei z OOP v umovakh voiennoho stanu. *Ostroh : Naurok*, 6 s. <https://naurok.com.ua/stattya-dopomoga-batkam-ditey-z-oop-v-umovah-vo-nnogo- stanu-297839.html> [in Ukrainian].
6. Illiashenko, T.D., & Zhuk, T.V. (2019). Problema psykholoho-pedahohichnoi dopomohy batkam, yaki vykhovuiut ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. *Kharkivskiy osinniy marafon*

psykhotekhnologii : tezy dopovidei. Chastyna 2. http://lib.iitta.gov.ua/717936/1/%D0%86%D0%BB%D0%BB%D1%8F%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%96%D1%83%D0%BA_2019_131-135.pdf [in Ukrainian].

7. Matokhniuk, L., & Maksymenko, Yu. (2023). Dopomoha batkam, yaki maiut ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia «Pedagogika. Psykholohiia»*, 3, 73-78. <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-3.11> [in Ukrainian].

8. Podkorytova, L.O. (2020). Zmist psykholohichnoi roboty z batkamy ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 1, T. 2, 125–129. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.23> [in Ukrainian].

9. Prokhorenko, L. (2024). Psykholohiia inkluzii: osvita ta sotsializatsiia ditei z osoblyvymy potrebamy. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. Tom 115, 3, 7–20. [in Ukrainian].

10. Rebrova, O.O. (2021). Psykholohichni osoblyvosti rodyn, yaki vykhovuiut dytynu z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia «Psykhologichni nauky»*. *Zbirnyk naukovykh prats*, 9, 220–228. <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.28> [in Ukrainian].

11. Sak, T.V. (2011). Psykholohichni umovy dyferentsiatsii ta individualizatsii u navchanni ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedagogika ta psykholohiia: [zb. naukovykh prats]*. K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 19, 347–350. [in Ukrainian].

12. Shevtsov, A.H. (2009). Osvitni osnovy rehabilitolohii: [monohrafiia]. K.: MP «Lesia», 484 s. Educational foundations of rehabilitation: [monograph] [in Ukrainian].

УДК 378.016-057.875-027.22:81-056.264

Наталія Савінова,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії

sonata16@i.ua

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2617-8221>

Researcher ID <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Natalia-Savinova-2168707005>

Nataliia Savinova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the department of social work, pedagogy and speech therapy

Марія Берегова,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри

соціальної роботи, педагогіки та логопедії

beregova3103@gmail.com

Mariia Berehova,

PhD in Pedagogy,

associate professor of the department of social work,

pedagogy and speech therapy

Чорноморський національний університет імені Петра Могили,

вул. 68 Десанників, 10, м. Миколаїв, 54003, Україна

Petro Mohyla Black Sea National University,

10 68 Desantnikiv Str, Mykolaiv, 54003, Ukraine

ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ПРАКТИЧНОЇ ІНКЛЮЗІЇ У СТУДЕНТІВ-ЛОГОПЕДІВ

FORMATION OF EXPERIENCE OF PRACTICAL INCLUSION IN SPEECH THERAPIST STUDENTS

Анотація. У статті розглянуто роль інноваційних практичних технологій у підготовці студентів-логопедів під час навчання у ЗВО. Метою статті було описати технологію формування досвіду практичної інклюзії у студентів-логопедів в умовах розвивального інклюзивного простору за допомогою інноваційних інструментів.

Дослідження підкреслило важливість практичної підготовки студентів-логопедів до роботи в умовах інклюзивного розвивального простору та використання для цього інноваційних технологій навчання, побудованих на особистісно-орієнтованому підході. Також автори обґрунтували ефективність та переваги застосування інноваційних практичних технологій планування та роботи в умовах інклюзивного навчального закладу.

Проаналізовано досвід використання основних технологій планування: MAPS (Making Action Plans), PATH (Planning Alternative Tomorrows With Hope), COACH (Choosing Options Accommodations for Children), SMART. Досліджено також інтерактивні методики практичної підготовки студентів-логопедів до роботи в умовах інклюзивного розвивального простору: скаффолдінг, технологічні стратегії, тренінгові заняття та елементи тренінгів «Психологічна

стабільність логопеда в умовах інклюзивного навчального закладу», практико-методичні тренінги на теми «Мотиви логопедів до роботи в умовах інклюзії», «Інноваційні технології в роботі логопеда в умовах інклюзивного навчального закладу», методика «Відкритий мікрофон», майстер-класи «Технології організації розвивального освітнього простору в умовах інклюзії», «Інтерактивна логопедія в інклюзивному навчальному закладі», «Наповнення кабінету логопеда в умовах інклюзії», інтерактивні презентації «Основні тенденції розвитку технологій інклюзивного освітнього простору», рекламна акція «Технології навчання як основа логокорекційного процесу», мозковий штурм «Як правильно обрати технологію планування майбутнього дитини з порушеннями психофізичного розвитку», методика «Велике коло», вебінари з обміну досвідом впровадження інноваційних методик інклюзивного навчання.

Успішність мовленнєвого розвитку дітей в умовах інклюзивного розвивального простору, їх соціалізація проявляється в тому випадку, коли логопеди демонструють свої практичні професійні навички шляхом використання інноваційних технологій планування та роботи.

Ключові слова: освіта, інклюзія, практична підготовка, технологія, логодидактика, логокорекція.

Abstract. The article examines the role of innovative practical technologies in the training of speech therapist students during their studies at higher educational institutions. The purpose of the article was to describe the technology of forming the experience of practical inclusion for speech therapist students in the conditions of a developmental inclusive space with the help of innovative tools.

The study emphasized the importance of practical training of speech therapist students to work in the conditions of an inclusive development space and the use for this of innovative learning technologies built on a person-oriented approach. The authors also substantiated the effectiveness and advantages of using innovative practical planning and work technologies in the conditions of an inclusive educational institution.

The experience of using the main planning technologies was analyzed: MAPS (Making Action Plans), PATH (Planning Alternative Tomorrows With Hope), COACH (Choosing Options Accommodations for Children), SMART. As well as interactive methods of practical training of speech therapist students to work in the conditions of an inclusive development space: scaffolding, technological strategies, training sessions and elements of the trainings «Psychological stability of a speech therapist in the conditions of an inclusive educational institution», practical and methodological trainings on the topics «Motives of speech therapists to work in conditions of inclusion», «Innovative technologies in the work of a speech therapist in the conditions of an inclusive

educational institution», «Open microphone» technique, master classes «Technologies of organizing a developmental educational space in conditions of inclusion», «Interactive speech therapy in an inclusive educational institution», «Filling the office of a speech therapist in conditions of inclusion», interactive presentations «Main trends in the development of technologies of an inclusive educational space», advertising campaign «Learning technologies as the basis of the logocorrection process», brainstorming «How to choose the right technology for planning a child's future with disorders of psychophysical development», the «Big Circle» method, webinars on the exchange of experience in the implementation of innovative methods of inclusive education.

The success of children's speech development in the conditions of inclusive development space, their socialization is manifested in the case when speech therapists demonstrate their practical professional skills through the use of innovative planning and work technologies.

Key words: education, inclusion, practical training, technology, logodidactics, logocorrection.

Актуальність дослідження. Сучасні умови надання освітніх послуг характеризуються відповідно до широти охоплення різних категорій здобувачів освіти. Кожен навчальний заклад має забезпечити вичерпний та унікальний перелік умов для навчання дітей з психофізичними порушеннями.

Дискусії про доцільність чи недоцільність навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному навчальному закладі припинилися у той момент, коли постало питання про реальне право цієї категорії дітей на якісну освіту. Це підтверджується і публікаціями зарубіжних науковців, оскільки у широкому контексті інклюзивна політика в галузі освіти є важливим напрямом в усіх країнах світу як гарант забезпечення та реалізації прав людини.

В таких умовах важливо здійснювати підготовку студентів-логопедів до роботи в умовах інклюзивного освітньо-розвивального простору на основі принципів індивідуалізації та вміння застосування теоретичних знань на практиці тощо. З цієї причини звертаємо особливу увагу на вдосконалення підготовки майбутніх логопедів, які забезпечуватимуть упровадження інклюзивної освіти. Щоб відповідати вимогам часу, сучасний логопед повинен мати не тільки базові знання та вміння, а й володіти практичними технологіями корекційної роботи, вміти ефективно застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Україна сприяє процесу соціалізації та вільного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, виконуючи міжнародні документи (Декларація ООН про права людини, 1948; Конвенція про права осіб з інвалідністю, 2010; Конвенція ООН про права дитини, 2023), та закони (зокрема, Закон України «Про освіту», 2017; «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», 1991; «Про охорону дитинства», 2011; «Про соціальні послуги», 2019 тощо). У цих нормативно-правових документах чітко прописано право на рівний доступ до якісної освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах та отримання психолого-педагогічної і корекційно-розвивальної реабілітації.

Впровадження інклюзивної освіти теоретично описано в наукових працях сучасних науковців: Черніченко Л. (2020) теоретично обґрунтувала й експериментально перевірила педагогічні умови підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти; Савінова Н., Берегова М. (2022) розробили модель підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору; Цимбал-Слатвінська С. (2019) описала модель професійної підготовки майбутніх логопедів у інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти; Колупаєва А., Таранченко О. (2019) охарактеризували особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Прохоренко Л., Бабяк О., Засенко В., Ярмола Н. (2020) визначають особливості супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах навчання в початковій інклюзивній школі. Кіндрачук Н. (2023) досліджувала історичне становлення логопедичної роботи в умовах інклюзії, зокрема виокремила 7 етапів розвитку теоретичних та практичних основ спеціальної освіти, зокрема логопедії та застосування її методологічних підходів в інклюзивному освітньому просторі України протягом XX – початку XXI століття. Васильєва Г. (2021) розробила модель формування методичної компетентності педагогічних працівників ЗЗСО в умовах інклюзивного середовища. Савінова Н., Карпенко К. (2024) описали шляхи підготовки майбутніх вчителів-логопедів до

роботи в умовах інклюзії. Незважаючи на достатню кількість досліджень, присвячених інклюзивній освіті, тему практичної підготовки студентів-логопедів розроблено недостатньо.

Міністерство освіти і науки України розробило інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти (Лист МОН № 1/9-487 від 12 жовтня 2015 року). У цьому документі зазначили, що особливістю організації інклюзивних груп в закладах дошкільної освіти є: «Забезпечення рівного доступу до дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю. Навчально-виховний процес здійснюється на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей».

Для врахування цих особливостей, формування позитивної самооцінки, активної соціалізації та забезпечення динаміки розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку логопеди мають працювати за дидактичними принципами індивідуалізації та диференціації. До цього їх може підготувати практична підготовка під час навчання у ЗВО.

Мета статті: описати технологію формування досвіду практичної інклюзії у студентів-логопедів в умовах розвивального інклюзивного простору за допомогою інноваційних інструментів.

Процедура дослідження передбачала аналіз сучасних українських та зарубіжних наукових джерел з проблеми практичної підготовки студентів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору; аналіз використання інтерактивних практичних методик планування та роботи в умовах інклюзивного навчального закладу.

Результати дослідження. Сучасні освітні умови змінюють особливості формування професійних компетенцій логопедів в умовах роботи в інклюзивному навчально-розвивальному просторі: актуальними є вже не теоретичні знання, а практичні уміння та навички; інформація оновлюється майже щоденно, проводиться безліч досліджень в психолого-педагогічній галузі, з'являються інноваційні технології, методи та форми роботи з дітьми з

порушеннями психофізичного розвитку, які змінюють підхід до логодидактики. Виникає необхідність пошуку оптимального поєднання традиційних та інноваційних методик навчання; зростає роль професійних умінь та навичок – когнітивних, соціально-емоційних, практичних, технологічних (Савінова Н., Берегова М., 2019).

Основними завданнями практичної підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчального-розвивального простору у сучасному ЗВО є: побудова профілю професійних умінь, навичок і компетенцій студента; розробка, апробація і впровадження авторських методик викладачами та їх розміщення у системі дистанційного навчання для використання іншими фахівцями; розробка, створення і використання контрольних завдань в ігровій формі (квести, дидактичні ігри, інтерактивні форми), інтерактивних технологій навчання, інноваційних форм навчання; забезпечення логопедів всім необхідним інструментарієм (інтерактивні проєктори, камери, програмне забезпечення тощо); організація і проведення висококваліфікованими професіоналами групових занять, проведення онлайн-курсів, вебінарів, віддалених консультацій щодо використання інтерактивних форм та методів навчання, інноваційних технологій; побудова особистих траєкторій навчання, створення власного педагогічного почерку, збір кейсів матеріалів.

В умовах сучасної вищої освіти з'являються інноваційні технології, методики та прийоми, особливістю яких є практична спрямованість на формування професійних компетенцій майбутніх фахівців. Це складний та тривалий процес, який потребує постійного професійного самовдосконалення, самовиховання за використання й упровадження інноваційних практичних технологій, методик.

Успішність мовленнєвого розвитку дітей, їх соціалізації в інклюзивних закладах проявляється в тому випадку, коли логопеди демонструють свої професійні навички в п'яти ключових функціональних сферах: планування, супровід, пояснення, співробітництво та підтримка.

У межах нашого дослідження ми провели опитування здобувачів освіти ОП «Логопедія та психокорекційний супровід» за допомогою програми Kahoot і

з'ясували, що найбільше труднощів студенти відчують під час використання інноваційних технологій у навчальному процесі. Використання програми Kahoot під час опитування викликало труднощі у 48% студентів денної форми I (бакалаврського) рівня, у 43% студентів заочної форми I (бакалаврського) рівня, у 34% студентів денної та заочної форм II (магістерського) рівня вищої освіти. Ці цифри засвідчують те, що студенти заочної форми вже використовують інноваційні технології у своїй роботі.

Під час опитування ми визначили, що 100% студентів розуміють важливість практичної підготовки і готові активно включатися в роботу. Проте, відповідаючи на запитання «Перерахуйте практичні інноваційні технології, що можна використовувати в умовах інклюзивного розвивального простору», майбутні логопеди назвали Hi-tech технологію, STEM-освіту, реалізацію методу проєктів, казкотерапію, лялькотерапію, семінари, тренінги та майстер-класи тощо.

Формування досвіду практичної інклюзії у студентів-логопедів є важливим аспектом їхньої підготовки. Для цього можна використовувати різноманітні методи і підходи. Наприклад, студенти-логопеди можуть брати участь у практичних заняттях з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, спілкуватися з ними, надавати їм підтримку та допомогу у розв'язанні їхніх проблем. Також важливо включати студентів-логопедів у різні проєкти та програми інклюзивної освіти, де вони зможуть застосовувати свої знання у практичній діяльності. Зокрема, можна організовувати спільні заняття з дітьми з різними мовними або комунікаційними проблемами, де студенти-логопеди будуть працювати не лише з окремими дітьми, а й з групами учнів. Це дасть їм змогу отримати більше практичного досвіду в роботі з різними категоріями дітей та розвивати свої професійні навички.

На основі нашого дослідження ми розробили рекомендації для викладачів, впровадження яких у навчальний процес дасть змогу здійснювати якісну практичну підготовку логопедів до роботи в умовах інклюзивного розвивального простору.

Формування досвіду практичної інклюзії у студентів-логопедів починається з опанування основних технологій планування: MAPS (Making Action Plans), PATH (Planning Alternative Tomorrows With Hope), COACH (Choosing Options Accommodations for Children), SMART.

MAPS, або Складання плану дій – це процес планування, який використовується командою супроводу в інклюзії для ефективної організації корекційно-реабілітаційної та навчально-виховної роботи дитини з ООП. У процесі використовується особистісно орієнтований підхід.

Процес планування за технологією MAPS базується на потребах дітей і участі дітей, і є основою плавного переходу дітей з порушеннями психофізичного розвитку від загальноосвітнього навчального закладу до професійного. Використовується для дітей від 14 років. Це новий спосіб сформувати оцінювання дитини, спланувати майбутнє, спираючись на уподобання дитини та враховуючи її можливості. Процес MAPS допомагає побудувати довірливі та позитивні стосунки між членами команди. Діти, які беруть участь у розробці власного плану розвитку, навчання, мають більшу мотивацію та розвивають навички самозахисту.

Основою технології MAPS є п'ять кроків.

Крок 1. Історія: короткий опис історії, характеристика себе дитиною та батьками. Наша задача – скласти найбільш повну картину минулого дитини, зокрема людей і подій, які сформували його чи її життя. Після відповідей учня та батьків інші члени команди запрошуються долучитися до історії.

Другий крок MAPS – мрії, спонукає дитину, її батьків та інших членів команди мріяти про майбутнє. Метою цього кроку є обговорення можливостей короткострокового та довгострокового майбутнього учня з порушеннями психофізичного розвитку. Виявлені мрії буде використано пізніше для розробки цілей для ІПР.

Деякі члени команди можуть хвилюватися, що мрії, висловлені учнем або батьками, можуть бути «нереалістичними». Може знадобитися нагадування команді, що наразі мрії не можна оцінювати. Можливо, не всі мрії можна втілити

в життя в тому вигляді, в якому їх висловлено, але з їх частинами можна діяти. Мрії дають напрямок, надію та можливий маршрут для подальшого дослідження.

На четвертому етапі дитину з порушеннями та інших членів команди просять описати його/її якомога більшою кількістю способів. Починаючи з учня, логопед заохочує членів команди говорити про його/її сильні сторони, уміння, симпатії та антипатії, особисті якості, улюблені заняття, друзів тощо. Ця інформація допомагає членам команди дізнатися більше про учня та, пізніше в процесі, визначити заходи та ресурси, які можна включити в ІНП.

На останньому етапі члени команди починають процес перегляду та визначення пріоритетності інформації для ІНП шляхом мозкового штурму списку потреб учня. Оскільки це складна технологія, із студентами-логопедами опановуємо її шляхом складання плану дій «для себе», а потім в умовах ІРЦ на прикладі реальної дитини.

РАТН – це інструмент творчого планування, який використовується як процес, так і графічне планування для створення спільного бачення позитивного майбутнього для дитини з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного освітнього простору. РАТН спирається на здатність людей візуалізувати майбутнє та планувати його шляхом повернення назад від майбутнього бачення до реальних можливостей.

Ключові результати технології РАТН такі: спільне бачення позитивного майбутнього для дитини з порушеннями психофізичного розвитку; зобов'язання виконувати намічені завдання, відчуття того, як це зробити ефективно.

У процесі РАТН є 6 кроків: визначення провідної мрії та бажання дитини, постановки мети, оцінка актуальних можливостей для досягнення мети, визначення учасників, підбір критеріїв оцінки результатів, проведення перших кроків.

СОАСН – це технологія, призначена допомогти дітям з порушеннями психофізичного розвитку не тільки опанувати знання, а й навчити дітей навичкам самообслуговування та визначення необхідної індивідуальної допомоги дитині в побутових умовах життя.

Технологія СОАСН складається з трьох основних частин:

Частина 1. «Бесіда щодо встановлення пріоритетів сім'ї» використовується для визначення невеликого набору пріоритетних результатів навчання для дитини з порушеннями психофізичного розвитку. Ці пріоритетні результати навчання індивідуалізуються та вибираються сім'єю на основі їх запропонованого впливу на цінні життєві результати.

Частина 2. «Визначення компонентів освітньої програми» використовується для перетворення обраних родиною пріоритетних результатів навчання в цілі та завдання індивідуальної освітньої програми (ІПР), визначенні загальної підтримки та умов, які мають надаватися дитині з порушеннями психофізичного розвитку. Ця частина СОАСН гарантує, що вибір з невеликого набору пріоритетів не буде без потреби обмежувати широту навчальних можливостей дитини та чітко документуватиме зміст освітньої програми у короткому форматі (тобто «Програма з першого погляду») для практичного використання.

Частина 3. «Розгляд компонентів освітньої програми в інклюзивних умовах» використовується для визначення варіантів розгляду компонентів освітньої програми учнів з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітніх класах за допомогою використання матриці розкладу та набору вказівок щодо адаптації уроків.

У навчальному процесі під час практичної підготовки майбутніх логопедів ми використовуємо методику СОАСН для навчання постановки комунікаційних цілей і створення заходів, адаптованих до конкретних потреб і здібностей кожної дитини. Користуючись наробками психологів, ми визначили такий порядок до використання методики: спочатку проводимо на собі, оскільки це допоможе краще зрозуміти процес і виявити можливі помилки чи недоліки, які потрібно виправити. Тільки потім вчимося під час практики використовувати з дітьми з психофізичними порушеннями.

SMART – це методика опису кінцевої цілі, що містить в собі такі компоненти: конкретність, вимірюваність, досяжність, важливість і визначеність за термінами. Ціль (у межах інклюзивного навчального закладу) – це розуміння кінцевого результату логокорекційної роботи.

SMART-ціль відповідає на запитання:

- Чия це потреба (цільова група)?
- У чому саме потреба?
- Як саме ми визначаємо, що відбулись зміни?
- Як будуть вимірюватись результати щодо цілі?
- Що саме буде зроблено для задоволення потреб або розв'язання проблеми?
- Чи досяжна ціль?
- Чи є наявні ресурси для задоволення потреб?
- Які мають бути результати?

Цілі мають бути Specific – чіткі. У контексті цілей SMART «конкретність» означає чітке та однозначне визначення цілі. Щоб забезпечити таку конкретність в умовах інклюзивного навчального закладу, необхідно чітко сформулювати, чого ви хочете досягти, включно з тим, хто бере участь, чому це важливо, де це відбуватиметься та які існують обмеження чи вимоги.

Цілі мають бути Measurable – вимірювані. З огляду на цілі SMART, «вимірюваність» в умовах інклюзивного навчально-розвивального простору означає встановлення конкретних критеріїв для оцінки прогресу та успіху. Щоб встановити SMART-ціль, яку можна виміряти, необхідно визначити такі показники, які можуть кількісно визначити прогрес у досягненні мети.

Цілі мають бути Achievable – досяжні, реалістичні. Встановлюючи досяжні цілі в рамках SMART в умовах інклюзивного навчального закладу, необхідно переконатися, що вони є реалістичними і відповідають актуальній зоні розвитку дитини.

Також мета має бути Relevant, тобто узгодженою з основними цілями навчання, прописаними у програмі, і навчальними планами. Визначені цілі навчання дитини з порушеннями психофізичного розвитку повинні допомагати виконанню головної мети. Під час опрацювання методики SMART необхідно вчити студентів будувати цілі Time-Bound, тобто конкретно прописані часові межі. В умовах навчально-розвивального інклюзивного простору важко

планувати чіткі часові межі виконання, оскільки передусім ми спираємося на індивідуальні особливості дітей.

Використовуючи у навчальному процесі методику планування SMART, ми навчаємо студентів не тільки ефективно використовувати її у навчально-розвивальному інклюзивному просторі, а й ефективно планувати та досягати своїх академічних цілей.

Отже, в умовах інклюзивного навчального закладу важливо правильно побудувати процес планування подальшої діяльності. Для формування досвіду практичної інклюзії у студентів-логопедів варто застосовувати зазначені методики на заняттях, під час індивідуальної роботи та практичної підготовки.

Коли студенти-логопеди опанували методики планування, необхідно починати працювати над практичними методиками логокорекції для дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчально-розвивального простору. Для цього варто використовувати такі форми роботи:

– *активні* (тренінгові заняття та елементи тренінгів «Психологічна стабільність логопеда в умовах інклюзивного навчального закладу», практико-методичні тренінги на теми «Мотиви логопедів до роботи в умовах інклюзії», «Інноваційні технології у роботі логопеда в умовах інклюзивного навчального закладу», методика «Відкритий мікрофон», майстер-класи «Технології організації розвивального освітнього простору в умовах інклюзії», «Інтерактивна логопедія в інклюзивному навчальному закладі», «Наповнення кабінету логопеда в умовах інклюзії»);

– *інтерактивні* (інтерактивні презентації «Основні тенденції розвитку технологій інклюзивного освітнього простору», рекламна акція «Технології навчання як основа логокорекційного процесу», мозковий штурм «Як правильно обрати технологію планування майбутнього дитини з порушеннями психофізичного розвитку», методика «Велике коло», вебінари з обміну досвідом впровадження інноваційних методик інклюзивного навчання).

Під час роботи в умовах інклюзивного навчального закладу логопед має оволодіти інноваційними технологіями роботи, серед яких – скаффолдінг.

Скаффолдінг – створення умов для підвищення успішності кожного учня. Для цього дитина має вчитися у «зоні найближчого розвитку», тобто робити те, що їй цікаво, але поки що неможливо опанувати без підтримки. Ніщо так не поліпшує мотивацію, як можливість впоратися із завданням і досягти успіху.

Скаффолдінг – це процес, який дає можливість дитині з порушеннями психофізичного розвитку розв’язати проблему, виконати завдання або досягти цілей, які знаходяться за межами її індивідуальних зусиль чи можливостей. Як допомогти? Сказати «Молодець, тобі все вдасться»? Але ж дитина розуміє, що її спроби поки що далекі від результату.

Науковці виділяють такі види підтримки.

Вербальна – може бути не лише прямою (заохочення), а й непрямою, не адресною: «Ми разом скоро впораємося», «Це не так складно, як здається».

Підказки через міміку, жести, вказівки, рухи тіла є дуже важливими. Якщо логопед не знає як поводитися під час занять з дитиною з порушеннями психофізичного розвитку, вона дуже швидко «зчитує» це завдяки мові тіла, тоді робота значно ускладнюється. І навпаки – посмішка, відкрита поза допоможе логопеду знайти спільну мову з дитиною з порушеннями психофізичного розвитку.

Фізична підтримка – використання різних видів діяльності: письмо, малювання, ліплення методикою «рука в руці». Моделювання – демонстрація виконання завдання. Візуальний стимул – картинки, піктограми, символи, письмова мова. Маніпуляція символами – розташування об’єктів у певному порядку.

Важливою формою роботи із формування досвіду практичної інклюзії у студентів-логопедів є технологічної стратегії. Метою цієї форми роботи є навчити майбутніх логопедів ефективно планувати діяльність дітей в умовах інклюзивного розвивального простору, створювати інтерактивне середовище.

Під час роботи пропонуємо студентам-логопедам обрати інноваційні технології планування, доцільні для використання в інклюзивному освітньому просторі, проаналізувати їх, наповнити необхідним змістом (форми, методи, прийоми навчання) та представити під час проведення методичного тижня.

Форма представлення тої чи іншої технології має бути практичною (студенти виконують ролі логопеда, дитини, батьків, інших фахівців команди супроводу, потім ролі змінюються). Використовуючи педагогічну евристику як метод роботи, допомагаємо студентам виокремити методичні недоліки під час проведення організаційних форм навчання. Оцінка роботи здійснюється за такими критеріями: відповідність мети обраним формам роботи, відповідність методологічного наповнення віку та порушенню дитини, методика проведення, відповідність проведеної форми роботи основним дидактичним та інклюзивним принципам роботи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Під час дослідження визначено, що формування досвіду практичної інклюзії у студентів-логопедів здійснюється шляхом організації навчання та практичного опанування інноваційних практичних технологій в навчальний процес ЗВО. Це сприяє удосконаленню практичних навичок студентів, розширює можливості щодо отримання якісної вищої освіти і опанування практичними навичками для організації інклюзивного розвивального простору.

Обґрунтовано, що застосування інноваційних практичних технологій планування та роботи в умовах інклюзивного навчального закладу має істотні переваги над традиційними та теоретичними методами, а саме: можливість відтворити дійсність та спробувати власну діяльність у цій дійсності, гнучкість й динамічність процесу навчання, висока мотивованість студентів тощо.

Оволодіваючи сучасними практичними технологіями під час навчання, майбутні логопеди розуміють перспективні тенденції, орієнтуються в інноваційних концепціях, опановують практичні методи логодіагностики та логодидактики. Така робота забезпечує добір ефективних практичних методів, прийомів і форм організації логодіагностичного і логокорекційного процесу сучасних закладів освіти України з інклюзивною формою навчання. У сучасних умовах кожен логопед так чи інакше залучений в інклюзивний освітній простір. Відповідно важливою є підготовка таких фахівців, які можуть: самостійно розробити ефективні навчально-корекційні програми; здійснювати корекційно-навчальну та реабілітаційну роботу; забезпечувати організаційно-логопедичні

умови для засвоєння компенсаційно-корекційних програм дітьми із порушеннями психофізичного розвитку; сприяти їх соціальній адаптації, профорієнтації; прекувати шляхи корекції кожної дитини і для цього обирають інноваційні технології, практичні форми та методи корекційно-реабілітаційного процесу тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальна декларація прав людини. (1948). Прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text
2. Конвенція про права осіб з інвалідністю. (2010). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
3. Конвенція про права дитини. (2023). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
4. Закон України «Про освіту» (2017) від 28.09.2017 № 2145-УІІІ: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
5. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». (1991). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/875-12>
6. Закон України «Про охорону дитинства». (2011). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>
7. Закон України «Про соціальні послуги». (2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>
8. Черніченко, Л.А. (2020). Аналіз стану підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Revistă științifică progresivă. Republica Moldova. Volum 3, № 1(3)*. С.5–8.
9. Савінова, Н.В., & Берегова, М.І. (2022). [Компетентнісно зорієнтована професійна підготовка майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти](#). Миколаїв: Видавець Румянцева Г.В. 240 с.
10. Цимбал-Слатвінська, С. (2019). Модель професійної підготовки майбутніх логопедів у інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 1 (85)*. С. 105–117.
11. Колупаєва, А.А., & Таранченко, О.М. (2019). *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник*. Харків: Вид-во «Ранок». 304 с.

12. Прохоренко, Л.І., Бабяк, О.О., Засенко, В.В., & Ярмола, Н.А. (2020). *Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід: навчально-методичний посібник*. Харків: Вид-во «Ранок». 160 с.

13. Кіндрачук, Н. Логопедична робота в умовах інклюзії: історична ретроспектива теоретичного та практичного досвіду спеціальної освіти в Україні протягом XX – початку XXI ст. III Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція з міжнародною участю «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (23–24 квітня 2023 р.). http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/29733/1/30_Kindrachyk.pdf

14. Васильєва, Г. (2021). Організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності працівників освіти інклюзивної форми навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 2 (106). С. 194–211.

15. Савінова, Н.В., & Карпенко, К.М. (2024). Професійна педагогічна ідентичність як проблема професійного самовизначення та становлення майбутнього вчителя-логопеда. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 70. Том 1. С. 58–62.

REFERENCES

1. Zahalna deklaratsiia prav liudyny [Universal Declaration of Human Rights] (1948) Pryiniata i proholoshena rezoliutsiieiu 217 A (III) Heneralnoi Asamblei OON vid 10 hrudnia 1948 roku https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text [in Ukrainian].

2. Konventsiiia pro prava osib z invalidnistiu [Convention on the Rights of Persons with Disabilities] (2010). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text [in Ukrainian].

3. Konventsiiia pro prava dytyny [Convention on the Rights of the Child] (2023) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»] (2017) vid 28.09.2017 № 2145-UIII: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy «Pro osnovy sotsialnoi zakhyschenosti invalidiv v Ukraini» [Law of Ukraine «On the Basics of Social Protection of the Disabled in Ukraine»] (1991). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/875-12> [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy «Pro okhoronu dytynstva» [Law of Ukraine «On Protection of Childhood»] (2011) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> [in Ukrainian].

7. Zakon Ukrainy «Pro sotsialni posluhy» [Law of Ukraine «On Social Services»] (2019) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> [in Ukrainian].

8. Chernichenko, L.A. (2020). Analiz stanu pidhotovky maibutnikh lohopediv do innovatsiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoi doshkilnoi osvity. [Analysis of the state of preparation of future speech therapists for innovative activities in the conditions of inclusive

preschool education] *Revistă științifică progresivă. Republica Moldova. Volum 3 № 1(3)*. S.5–8. [in Ukrainian].

9. Savinova, N.V., & Berehova, M.I. (2022). Kompetentnisno zoriientovana profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv spetsialnoi ta inkluzyvnoi osvity. [Competency-oriented professional training of future specialists in special and inclusive education]. Mykolaiv: Vydavets Rumiantseva H.V. 240 s. [in Ukrainian].

10. Tsymbal-Slatvinska, S. (2019). Model profesiinoi pidhotovky maibutnikh lohopediv u informatsiino-osvitnomu seredovyshchi zakladiv vyshchoi osvity. [Model of professional training of future speech therapists in the informational and educational environment of higher education institutions]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. № 1 (85)*. S. 105–117. [in Ukrainian].

11. Kolupaieva, A.A., & Taranchenko, O.M. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkluzyvnomu seredovyshchi: navchalnometodychnyi posibnyk* [Education of children with special educational needs in an inclusive environment]. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». 304 s. [in Ukrainian].

12. Prokhorenko, L.I., Babiak, O.O., Zasenka, V.V., & Yarmola, N.A. (2020). *Uchni pochatkovykh klasiv iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy: navchannia ta suprovid: navchalnometodychnyi posibnyk* [Primary school students with special educational needs: teaching and support]. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». 160 s. [in Ukrainian].

13. Kindrachuk, N. Lohopedychna robota v umovakh inkluzii: istorychna retrospektyva teoretychnoho ta praktychnoho dosvidu spetsialnoi osvity v Ukraini protiahom XX – pochatku XXI st. [Speech therapy work in conditions of inclusion: a historical retrospective of the theoretical and practical experience of special education in Ukraine during the 20th and early 21st centuries]. *III Vseukrainska mizhdystsyplinarna naukovo-praktychna konferentsiia z mizhnarodnoiu uchastiu «Inkluzyvna osvita: ideia, stratehiia, rezultat» (23–24 kvitnia 2023 r.)*. http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/29733/1/30_Kindrachuk.pdf [in Ukrainian].

14. Vasylieva, H. (2021). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia metodychnoi kompetentnosti pratsivnykiv osvity inkluzyvnoi formy navchannia. [Organizational and pedagogical conditions for the formation of methodical competence of education workers of an inclusive form of education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. № 2 (106)*. S. 194–211. [in Ukrainian].

15. Savinova, N.V., & Karpenko K.M. (2024). Profesiina pedahohichna identychnist yak problema profesiinoho samovyznachennia ta stanovlennia maibutnoho vchytelia-lohopedi [Professional pedagogical identity as a problem of professional self-determination and formation of the future teacher-speech therapist]. *Innovatsiina pedahohika. Vypusk 70. Tom 1*. S. 58–62. [in Ukrainian].

УДК 376.015.3-056.263-053

Наталія Сергєєва,

аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

головний редактор видавництва «Генеза», Київ, Україна

sergeeffa@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0002-9153-6961>

Natalia Sergeieva,

Researcher of the Mykola Yarmachenko

Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the NAES of Ukraine,

editor-in-chief of the Genesis publishing house, Kyiv, Ukraine

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна

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

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

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

**СТВОРЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАВДАНЬ НА ОНЛАЙН-СЕРВІСАХ –
МОЖЛИВІСТЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ
ДИТИНИ**

**CREATING INTERACTIVE TASKS ON ONLINE SERVICES – THE ABILITY TO
ENSURE AN INDIVIDUAL TRAJECTORY OF A CHILD’S DEVELOPMENT**

Анотація. Ця стаття досліджує можливості використання онлайн-сервісів для створення інтерактивних завдань з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку дитини. У статті розглядаються переваги інтерактивного навчання, аналізуються різні онлайн-платформи та інструменти, які дають можливість створювати персоналізовані завдання. Особлива увага приділяється тому, як інтерактивні завдання можуть допомогти учням

розвинути критичне мислення, творчість та навички самостійного навчання. Стаття також містить практичні поради щодо використання онлайн-сервісів для створення ефективних інтерактивних завдань, які враховують індивідуальні потреби та можливості кожної дитини. *Метою статті* є аналіз сучасних онлайн-сервісів для створення інтерактивних завдань з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку дитини/учня. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано *методи* аналізу, систематизації, порівняння та узагальнення. *Висновки:* персоналізація навчання під час застосування інтерактивних завдань в навчальному процесі відбувається завдяки комплексу факторів, які дають змогу адаптувати освітній досвід під індивідуальні потреби та особливості кожної дитини: адаптивність завдань (інтерактивні завдання мають можливість змінювати рівень складності або тип вправ залежно від успіхів та помилок учня); вибірковість матеріалу; персоналізований зворотний зв'язок; відстеження прогресу; індивідуальні навчальні плани (на основі даних про успішність та інтереси учня може бути створено індивідуальні навчальні плани, які враховують його темп навчання, стиль сприйняття інформації та інші особливості). Інтерактивні завдання в навчальному процесі стають потужним інструментом для персоналізації навчання, що сприяє більш ефективному та цікавому засвоєнню знань кожною дитиною.

Ключові слова: інноваційні технології в навчанні; інтерактивні навчально-методичні комплекси; інформаційно-комунікаційних технології, дистанційна освіта; інклюзія.

Abstract. This article explores the possibilities of using online services to create interactive tasks in order to ensure an individual trajectory of a child's development. The article considers the advantages of interactive learning, analyzes various online platforms and tools that allow you to create personalized tasks. Particular attention is paid to how interactive tasks can help students develop critical thinking, creativity and independent learning skills. The article also contains practical advice on using online services to create effective interactive tasks that take into account the individual needs and capabilities of each child. The *aim of the article* is to analyze modern online services for creating interactive tasks in order to ensure an individual trajectory of a child/student's development. To achieve the goal and reveal the topic, *methods* of analysis, systematization, comparison and generalization were used. *Conclusions:* personalization of learning when using interactive tasks in the educational process occurs due to a complex of factors that allow adapting the educational experience to the individual needs and characteristics of each child: adaptability of tasks (interactive tasks have the ability to change the level of complexity or type of exercises depending on the student's successes and mistakes); selectivity of the material; personalized feedback; progress tracking; individual curricula (based on data on the student's success and interests, individual curricula can be created that take into account his learning pace, style of information perception and other features).

Interactive tasks in the educational process become a powerful tool for personalizing learning, which contributes to more effective and interesting assimilation of knowledge by each child.

Key words: innovative technologies in education; interactive educational and methodological complexes; information and communication technologies, distance education; inclusion.

Актуальність проблеми. Сучасний ефективний освітній простір не можна уявити без використання веб-ресурсів під час навчання учнів. Найголовнішим критерієм вибору інтерактивних інструментів для організації навчання має бути відповідність поставленим методичним цілям, тобто те, як певний сервіс чи ресурс допомагає досягти очікуваних результатів навчання. Водночас варто врахувати універсальність цих інструментів, щоб скоротити кількість різних платформ, які використовуються для навчання. Порівнюючи кілька інструментів, варто враховувати зрозумілість інтерфейсу як для вчительства, так і для учнівства. Водночас важливо звертати увагу на можливі особливі потреби учнів та засади універсальної доступності програмних засобів. В умовах, коли навчання відбувається за допомогою персональних пристроїв, треба зважати на розмаїття цих пристроїв та обирати ресурси, які максимально підходять для різних платформ (персональні комп'ютери, планшети, мобільні пристрої Apple, Android тощо).

Додатково, при виборі веб-ресурсів, потрібно враховувати:

– *безпеку та конфіденційність*: обрані платформи мають відповідати стандартам захисту даних та не порушувати приватність учнів;

– *можливість інтеграції*: ресурси мають легко інтегруватися з іншими інструментами, які вже використовують під час освітнього процесу, наприклад, з платформами для відеоконференцій або системами управління навчанням (Всеукраїнська школа онлайн; Prometheus; Ed-Era; Мій Клас; Padlet; Classtime тощо);

– *наявність технічної підтримки*: важливо, аби обрана платформа надавала технічну підтримку, щоб у разі виникнення проблем можна було швидко отримати допомогу;

– *можливість аналізу даних*: платформи потрібно обирати такі, які надають можливість аналізу даних про успішність учнів, щоб була можливість відстежувати їхній прогрес та адаптувати навчальний процес (тобто враховувати індивідуальну траєкторію розвитку кожної дитини);

– *можливість спільної роботи*: бажано обирати платформи, які надають можливість спільної роботи учнів над проєктами та завданнями, що сприятиме розвитку їхніх комунікативних та соціальних навичок;

– *гейміфікація*: використання елементів гри в навчанні, що значно підвищує зацікавленість та мотивацію учнів.

Враховуючи ці критерії, можна з легкістю обрати саме ті ресурси, які найефективніше сприятимуть забезпеченню індивідуальної траєкторії розвитку дитини, що, своєю чергою, вплине як на мотивацію до навчання, так і на успішність в опануванні навчальним матеріалом.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави констатувати висвітлення різних аспектів використання сучасних онлайн-сервісів для створення інтерактивних завдань з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку дитини/ учня: основи організації інклюзивного навчання (Колупаєва, 2012; та ін.); забезпечення індивідуального підходу у навчанні учнів з особливими освітніми потребами (Луценко, Заєркова, & Софій, 2015; Ярмола, 2018, 2021; та ін.); інформатизація навчального процесу (Жебровський, Ломаковська, 1998); фахова підготовка учителя інформатики (Лапінський, Дем'яненко, 2001); інтерактивні технології навчання (Пометун, Пироженко, 2004); елементи комп'ютерного моделювання (Теплицький, 2010); мультимедійні технології та засоби навчання (Гуржій, Гуревич, Коношевський, & Коношевський, 2017) тощо.

Актуальними є положення Законів України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу» (2024) та ін., таких документів, як «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (2021), «Положення про електронний підручник» (2018), «Вимоги до інтерактивного

додатка до підручника (2024), «Деякі питання організації дистанційного навчання» (2020), «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році» (2024) та ін.

Метою статті є аналіз сучасних онлайн-сервісів для створення інтерактивних завдань з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку дитини/учня. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики було використано **методи** аналізу, систематизації, порівняння та узагальнення.

Результати дослідження. Інтерактивні засоби навчання останніми роками, безумовно, довели свою дієвість. Адже, коли дитина не просто вчить теорію, а може побачити захопливі можливості застосування своїх знань, уроки перетворюються на яскраву мандрівку. І саме завдяки ресурсам інтернету з'являється можливість опинитися у будь-якій частині світу, там, де цього вимагає навчальний процес. Веб-ресурси відкривають безмежні можливості для навчання, роблячи його більш захопливим, доступним та персоналізованим. За допомогою віртуальних екскурсій є можливість відвідування світових музеїв, історичних місць та природних парків, не виходячи з класу:

– е-додаток до підручника для 8 класу «Підприємництво і фінансова грамотність» (С. Теплов), створений ТОВ «Генеза», дозволяє відвідати онлайн екскурсію до Музею грошей національного банку України <https://surl.li/magoap>;

– е-додаток до підручника для 7 класу «Історія України» (В. Власов, О. Данилевська, Д. Ващук), створений ТОВ «Генеза», дає можливість здійснити онлайн-екскурсію до Національного музею історії України <https://surl.li/yhmsfy>;

– е-додаток до підручника для 7 класу «Географія» (Т. Гільберг, А. Довгань, В. Совенко), створений ТОВ «Генеза», дає можливість відвідати африканські природні парки та побачити тваринний світ Африки <https://surl.li/pxzabc>.

Завдяки використанню веб-ресурсів та інтерактивних симуляцій можна проводити наукові експерименти, досліджувати космос або вивчати анатомію людини в інтерактивному форматі, наприклад:

– е-додаток до підручника для 7 класу «Біологія» (П. Балан, О. Козленко, О. Кулініч, Л. Юрченко), створений ТОВ «Генеза», пропонує ознайомитися з 3D-

моделлю тваринної клітини та вивчити її будову, безпосередньо «гортаючи» її <https://surl.li/mquglb> ;

– е-додаток до підручника для 2 класу «Математика» (О. Істер), створений ТОВ «Генеза», допомагає дитині навчитися вимірювати довжину за допомогою інтерактивної лінійки <https://surl.li/wknngiw>.

Істотним у контексті проблеми є сучасне визначення електронного додатка (е-дodatка) до підручника, що, згідно з Вимогами до інтерактивного додатка до підручника (2024), розглядається як електронне навчальне видання, складова підручника, яка розширює його функціональні й змістові можливості, містить різні типи мультимедійного контенту та інтерактивні функції. Інтерактивні функції: можливість взаємодії інформаційно-комунікаційної системи з користувачами е-дodatка; користувачі е-дodatка – учасники освітнього процесу та суб'єкти освітньої діяльності; мультимедійний контент – сукупність даних інтерактивного вмісту, представлених у форматах відео, анімації, об'єкти віртуальної, доповненої реальності, комп'ютерні моделі (симулятори), а також їх поєднання з аудіоінформацією, текстом, зображеннями.

Інтерактивні засоби навчання допомагають здійснювати онлайн-співпрацю, адже тепер є можливість працювати над проектами разом з учнями з інших шкіл або навіть країн, розвиваючи комунікативні та соціальні навички.

Законом України «Про освіту» (2017) визначено, що індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія формується з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду здобувача освіти.

Як зазначає Н. Ярмола (2021): «Саме індивідуальна освітня траєкторія передбачає індивідуалізацію навчально-виховного процесу шляхом розроблення Індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка допомагає педагогічному колективу навчального закладу пристосувати освітнє середовище до потреб дитини та забезпечити доступність загальноосвітньої навчальної програми». Це, своєю

чергою, приводить до персоналізованого навчання, яке легко забезпечується саме засобами ІКТ, адже усі веб-платформи підлаштовуються під індивідуальні потреби кожного учня, забезпечуючи оптимальний темп та рівень складності. Це можна спостерігати під час використання інтерактивних завдань з миттєвою перевіркою, зокрема в електронних додатках до підручників видавництва «Гене́за» використовуються різноманітні онлайн-завдання, наприклад:

– під час вивчення теми «Трикутник, прямокутник, квадрат, круг» у 1 класі актуальними є завдання з миттєвою перевіркою, що допомагає маленьким учням відразу зрозуміти, де саме є помилка <https://surl.li/prtcfn>;

– у 2 класі варто під час вивчення теми «Розкладання чисел на розрядні доданки» так само використовувати інтерактивні завдання різного типу <https://surl.li/olfqma>;

– дуже корисними такі вправи є під час вивчення тем з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 3 класі <https://surl.li/xipben>.

Система завдань, наведених в е-додатку, містить завдання різних типів складності, що диференціюють способи, за допомогою яких здобувачі/здобувачки освіти можуть здобути знання, навички і їх перевірити, та компетентнісно-орієнтовані завдання для формування або перевірки сформованості ключових компетентностей. Е-додаток забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, зокрема, містить завдання для самооцінювання, визначення досягнення очікуваних результатів навчання здобувачами освіти згідно з відповідним державним стандартом освіти, завдання для групової роботи, дослідницькі/пізнавальні/творчі завдання, завдання для самостійної роботи (Вимоги до інтерактивного додатка до підручника, 2024).

Перетворення навчання на захопливу гру, використовуючи інтерактивні вікторини, завдання та змагання, значно посилює мотивацію дітей та уможлиблює отримання високих результатів під час вивчення навіть складних тем. Використання веб-ресурсів дає можливість не лише зробити навчання більш цікавим, а й розвинути в учнів ключові навички ХХІ століття: критичне мислення, креативність, комунікацію та співпрацю.

Сучасні онлайн-сервіси для навчання відкривають безліч можливостей для персоналізації та інтерактивності. Такі сервіси, як Zoom, Google Meet або Microsoft Teams, дають змогу проводити онлайн-уроки, вебінари та дискусії, забезпечуючи живе спілкування між учнями та вчителями. Сервіси, наприклад, Padlet, дають можливість створювати віртуальні дошки для спільної роботи, де учні можуть обмінюватися ідеями, малювати та додавати матеріали. Такі інструменти, як Kahoot!, Quizizz або Google Forms, дозволяють створювати інтерактивні тести та вікторини, що сприяють закріпленню знань та підвищенню мотивації учнів. Google Docs, Google Sheets та інші подібні сервіси дають можливість учням працювати над проєктами в режимі реального часу, спільно створюючи документи, презентації та таблиці. Такі сервіси, як LearningApps Wordwall, надають можливість створювати різноманітні інтерактивні вправи. Платформи для вивчення мов, така як Duolingo, дає змогу вивчати мови в ігровій формі. Використання цих та інших онлайн-сервісів дозволяє зробити навчання більш гнучким, доступним та ефективним. Важливо вибирати інструменти, які найкраще відповідають потребам учнів та цілям навчання.

Інтерфейс та дизайн е-дodatка відповідно до Вимог до інтерактивного додатка до підручника (2024):

- має ієрархію елементів, є цілісним;
- забезпечує поінформованість користувача про те, який структурний елемент (сторінка, тема тощо) відображається на екрані;
- інсталяція е-дodatка є безоплатною та типовою для програмних засобів усіх поширених операційних систем Windows, Android, iOS, ChromeOS тощо та зрозумілою для користувача;
- може містити різноманітні форми інтеграції зовнішніх онлайн-ресурсів та гіперпосилання, які забезпечують доступ до додаткової інформації.

Інтерактивні завдання сприяють розвитку критичного мислення, креативності, логіки та інших важливих навичок. Онлайн-сервіси доступні в будь-який час та в будь-якому місці, що дає можливість дитині навчатися у зручному для неї темпі. Інтерактивні завдання часто передбачають миттєвий зворотний зв'язок, що допомагає дитині зрозуміти свої помилки та вчитися на

них. Багато онлайн-сервісів пропонують інструменти для відстеження прогресу дитини та аналізу її успіхів, що сприятиме максимальній адаптації навчальних програм та навчально-методичних комплексів до індивідуального розвитку кожної дитини, враховуючи її особливості. Використання інтерактивних завдань на онлайн-сервісах є ефективним способом забезпечити індивідуальну траєкторію розвитку дитини, враховуючи її потреби та інтереси.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, персоналізація навчання під час застосування інтерактивних завдань в навчальному процесі відбувається завдяки комплексу факторів, які дають можливість адаптувати освітній досвід під індивідуальні потреби та особливості кожної дитини. Ось деякі з ключових механізмів:

– *адаптивність завдань*: інтерактивні завдання часто мають можливість змінювати рівень складності або тип вправ залежно від успіхів та помилок учня. Якщо дитина швидко засвоює матеріал, система може запропонувати їй більш складні завдання, а якщо вона відчуває труднощі, то завдання можуть бути спрощені або надані додаткові пояснення;

– *вибірковість матеріалу*: деякі платформи пропонують учням можливість вибирати цікаві для них теми або формати завдань. Це дає змогу дитині зосередитися на тому, що її цікавить найбільше, що сприяє підвищенню мотивації та залученості до навчання;

– *персоналізований зворотний зв'язок*: інтерактивні системи можуть надавати індивідуальний зворотний зв'язок на виконання завдань, вказуючи на конкретні помилки та пропонуючи шляхи їх виправлення. Такий підхід допомагає дитині краще зрозуміти свої слабкі місця та зосередитися на їх опрацюванні;

– *відстеження прогресу*: багато платформ для інтерактивного навчання мають функції відстеження прогресу учня. Це дає можливість учителям та батькам бачити, як дитина рухається вперед у навчанні, які теми вона засвоїла добре, а над якими ще потрібно попрацювати. Цю інформація може бути використано для подальшої персоналізації навчального процесу;

– *індивідуальні навчальні плани*: на основі даних про успішність та інтереси учня може бути створено індивідуальні навчальні плани, які враховують його темп навчання, стиль сприйняття інформації та інші особливості. Такі плани можуть містити різні типи завдань, ресурси та терміни виконання.

Завдяки цим механізмам інтерактивні завдання в навчальному процесі стають потужним інструментом для персоналізації навчання, що сприяє більш ефективному та цікавому засвоєнню знань кожною дитиною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колупаєва, А.А. (заг. ред.). (2012). *Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб.* Київ: Видавництво «А.С.К.».
2. Луценко, І.В., Заєркова, Н.В., & Софій, Н.З. (заг. ред.). (2015). *Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
3. Ярмола, Н.А. (2021). Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушеннями інтелектуального розвитку: практичні кроки. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(14), 195–201. <https://doi.org/10.33189/epns.v1i14.58>
4. Ярмола, Н.А. (2018). До питання соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах освітнього закладу. Науково-методичні засади формування життєвих та соціальних компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями. Дніпро, 87–89.
5. Жебровський, Б.М., & Ломаковська Г.В. (1998). Інформатизація навчального процесу у столиці: крок у ХХІ століття. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 3, 3–6.
6. Лапінський, В.В., & Дем'яненко, В.М. (2001). Покращення практичного спрямування фахової підготовки учителя інформатики. *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики. Том.3*. Кривий Ріг: Видавн. відділ КДПУ, 111–116.
7. Пометун, О.І., & Пироженко, Л.В. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. метод. посіб.* Київ: Видавництво «А.С.К.».
8. Теплицький, І.О. (2010). *Елементи комп'ютерного моделювання: навч. посібник*. Кривий Ріг: КДПУ.
9. Гуржій, А.М., Гуревич, Р.С., Коношевський, Л.Л., & Коношевський, О.Л. (заг. ред.). (2017). *Мультимедійні технології та засоби навчання : навчальний посібник*. Вінниця: Нілан-ЛТД.

10. Про освіту (Стаття 19. Освіта осіб з ООП. Стаття 20. Інклюзивне навчання): Закон України від 05 вересня 2017 р. №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

11. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: постанова Кабінету міністрів України від 15 вересня 2021 р. №957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

12. Вимоги до інтерактивного додатка до підручника: наказ Міністерства освіти і науки України від 19 квітня 2024 р. №548. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0656-24#Text>

13. Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році: лист Міністерства освіти і науки України від 03 вересня 2024 р. №6/679-24. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-orhanizatsiiu-osvitnoho-protsesu-osib-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-u-20242025-navchalnomu-rotsi>

14. Про сучасні підходи до навчально-виховного процесу учнів з особливими освітніми потребами: лист Міністерства освіти і науки України від 10 січня 2017 р. № 1/9-2. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/53862/

REFERENCES

1. Kolupaieva, A.A. (zh. red.). (2012). *Osnovy inkluzivnoi osvity [Basics of inclusive education]: navch.-metod. posib.* Kyiv: Vydavnytstvo «A.S.K.». [in Ukrainian].
2. Lutsenko, I.V., Zaierkova, N.V., & Sofii, N.Z. (zh. red.). (2015). *Stvorennia indyvidualnoi prohramy rozvytku dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Creating an individual development program for children with special educational needs]: metodychnyi posibnyk.* Kyiv: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady». [in Ukrainian].
3. Iarmola, N.A. (2021). Indyvidualna osvitnia traiektoriia dytyny z porushenniamy intelektualnoho rozvytku: praktychni kroky [Individual educational trajectory of a child with intellectual disabilities: practical steps]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 1(14), 195-201. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i14.58> [in Ukrainian].
4. Iarmola, N.A. (2018). Do pytannia sotsialnoi adaptatsii ditei z intelektualnymy porushenniamy v umovakh osvitnoho zakladu [To the issue of social adaptation of children with intellectual disabilities in the conditions of an educational institution]. *Naukovo-metodychni zasady formuvannia zhyttievykh ta sotsialnykh kompetentnostei u ditei z intelektualnymy porushenniamy.* Dnipro, 87–89. [in Ukrainian].
5. Zhebrovskiy, B.M., & Lomakovska H.V. (1998). Informatyzatsiia navchalnoho protsesu u stolytsi: krok u XXI stolittia [Informatization of the educational process in the capital: a step into the 21st century]. *Kompiuter u shkoli ta simi*, 3, 3–6. [in Ukrainian].

6. Lapinskyi, V.V., & Demianenko, V.M. (2001). Pokrashchennia praktychnoho spriamuvannia fakhovoi pidhotovky uchytelia informatyky [Improving the practical orientation of professional training of computer science teachers]. *Teoriia ta metodyka navchannia matematyky, fizyky, informatyky. Tom.3*. Kryvyi Rih: Vydavn. viddil KDPU, 111–116. [in Ukrainian].
7. Pometun, O.I., & Pyrozhenko, L.V. (2004). *Suchasnyi urok [A modern lesson]. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: nauk. metod. posib*. Kyiv: Vydavnytstvo «A.S.K.». [in Ukrainian].
8. Teplytskyi, I.O. (2010). *Elementy kompiuternoho modeliuvannia [Elements of computer modeling]: navch. posibnyk*. Kryvyi Rih: KDPU. [in Ukrainian]
9. Hurzhii, A.M., Hurevych, R.S., Konoshevskyi, L.L., & Konoshevskyi, O.L. (zakh. red.). (2017). *Multymediini tekhnolohii ta zasoby navchannia [Multimedia technologies and teaching aids]: navchalnyi posibnyk*. Vinnytsia : Nilan-LTD. [in Ukrainian].
10. Pro osvitu (Stattia 19. Osvita osib z OOP. Stattia 20. Inkluzyvne navchannia) [On education (Article 19. Education of persons with special educational needs. Article 20. Inclusive education)]: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 №2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
11. Poriadok orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions]: postanova Kabinetu ministriv Ukrainy vid 15.09.2021 №957. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
12. Vymohy do interaktyvnoho dodatka do pidruchnyka [Requirements for an interactive supplement to the textbook]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 19.04.2024 №548. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0656-24#Text> [in Ukrainian]
13. Pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u 2024/2025 navchalnomu rotsi [On the organization of the educational process of persons with special educational needs in the 2024/2025 academic year]: lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 03.09.2024 №6/679-24. <https://mon.gov.ua/npa/pro-orhanizatsiiu-osvitnoho-protsesu-osib-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-u-20242025-navchalnomu-rotsi> [in Ukrainian].
14. Pro suchasni pidkhody do navchalno-vykhovnoho protsesu uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [On modern approaches to the educational process of students with special educational needs]: lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 10.01.2017 № 1/9-2. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/53862/ [in Ukrainian].

ПЕРСОНАЛІЇ

В'ячеслав Засенко,

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
почесний директор, радник директора Інституту спеціальної
педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
v.v.zasenko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0325-4578,
Researcher ID: Y-9259-2019

Viacheslav Zasenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Active member (Academician) NAES of Ukraine,
Honorary Director, Adviser to the Director
of Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and
Psychology NAES of Ukraine

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

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

Дар'я Супрун,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та
реабілітації Національного університету
біоресурсів і природокористування, Київ, Україна
suprun.d@nubip.edu.ua
ORCID 0000-0003-4725-094X

Daria Suprun,

Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
National University of Bioresources
and Nature Management of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

Микола Супрун,

доктор педагогічних наук, професор,
Миколаївський національний педагогічний університет
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
suprun62@ukr.net
ORCID ID 0000-0002-4198-9527

Mykola Suprun,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National
University, Mykolaiv, Ukraine

**ЙОГО ІМ'Я – В КОГОРТІ ВИДАТНИХ СУЧАСНИХ ВЧЕНИХ-ДЕФЕКТОЛОГІВ
УКРАЇНИ І СВІТУ
АКАДЕМІКУ В. М. СИНЬОВУ – 85!**

14 березня 2025 року виповнилося 85 років видатному українському вченому, Заслуженому юристу України, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену (академіку) НАПН України, президенту Асоціації корекційних педагогів України Віктору Миколайовичу Синьову.

У весняні березневі дні 1940 року в сім'ї відомих артистів – Марії Захарівни Леонідової та Миколи Михайловича Синьова – народився син Віктор. У роки воєнного лихоліття батьки були фронтовими артистами... Після Перемоги вони багато гастролювали. З ними подорожував і малий Віктор. Сцена і повна глядацька зала для нього були рідною домівкою. Закінчивши київську школу № 25, Віктор Синьов вступає до педагогічного факультету (відділення спеціальної педагогіки) Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького (нині УДУ імені Михайла Драгоманова), який успішно закінчує у 1962 році та отримує диплом з відзнакою за спеціальністю «Дефектологія:

педагогіка і методика початкового навчання». У студентські роки здобуває звання майстра спорту з настільного тенісу, бере активну участь у художній самодіяльності, працює у творчих колективах, у КВК, керує збірною інституту з баскетболу. По завершенні навчання працює вихователем, вчителем школи-інтернату № 1, а потім – старшим методистом Республіканського кабінету спеціальних шкіл Міністерства освіти України, з 1964 р. до 1975 р. – викладачем, старшим викладачем, доцентом, заступником декана дефектологічного факультету КДПІ імені О. М. Горького. З вересня 1966 р. до серпня 1968 р. він навчається в аспірантурі науково-дослідного Інституту дефектології АПН СРСР, де достроково, у 1968 році, під науковим керівництвом Г. М. Дульнєва захищає кандидатську дисертацію зі спеціальної педагогіки.

У 1975 році Віктора Миколайовича запрошують на посаду старшого наукового співробітника НДІ педагогіки України, де він працює до 1980 року, а згодом переходить на службу до Київського філіалу Всесоюзного інституту підвищення кваліфікації керівних працівників МВС СРСР (з 1992 року – Київський інститут внутрішніх справ при НАВСУ, з 2003 року – Київський юридичний інститут МВС України). За роки служби обіймає посади від начальника навчального відділу, доцента, професора, начальника кафедри соціальної педагогіки до першого проректора Інституту. За цей час захищає докторську дисертацію (1988 р.) з проблем корекції інтелектуального розвитку учнів допоміжної школи, обирається член-кореспондентом (1993 р.), дійсним членом НАПН України (1995 р.) та отримує почесне звання «Заслужений юрист України» (1995 р.).

Необхідно наголосити, що під керівництвом В. М. Синьова було внесено відчутні зміни до теоретичних і практичних засад пенітенціарної педагогіки, яка з виправно-трудоваї педагогіки стала дійсно педагогікою каяття – пенітенціарною. Вчений започаткував новий науковий напрям – «пенітенціарна дефектологія», що став об'єднуючим для фахівців у сфері філософії права, кримінально-виконавчого права та спеціальної психолого-педагогічної науки.

У вересні 2003 року академік В. М. Синьов повертається до Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова на посаду директора

Інституту корекційної педагогіки та психології. З 2019 року він плідно працює на посаді професора кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Сучасний етап діяльності, а точніше – Життя Вченого в Драгоманівській родині, може бути предметом окремих історико-педагогічних досліджень. Зазначимо лише головне: прихід Віктора Миколайовича на факультет сприяв його організаційно-кадровому зростанню. Було створено спеціалізовану Вчену раду із захисту докторських дисертацій з корекційної педагогіки та спеціальної психології. Докторами наук стали провідні доценти факультету: О. П. Глоба, С. В. Конопляста, І. В. Мартиненко, Л. М. Руденко, С. В. Федоренко, А. Г. Шевцов, Д. І. Шульженко. Багато було підготовлено докторів та кандидатів наук для інших вишів України. Якісне зростання професорсько-викладацького складу факультету сприяло тому, що він став посідати лідируючі місця серед всіх факультетів Університету.

Важливо зазначити, що В. М. Синьов є повним кавалером ордену «За заслуги», нагороджений Лицарським Хрестом «За заслуги» Європейської академії природничих наук та багатьма відзнаками МОН України, НАН України, НАПН України, МВС України.

Представники наукової школи В. М. Синьова працюють у навчальних та наукових установах України, Молдови, Литви, Болгарії, Великої Британії, США та інших країн світу. Він підготував понад 30 докторів наук та близько 100 кандидатів наук із різних психолого-педагогічних і юридичних галузей знань. В. М. Синьов був керівником та членом багатьох спеціалізованих вчених рад навчальних та наукових закладів, серед яких – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Інститут психології НАПН України імені Г. С. Костюка, Національна академія внутрішніх справ та ін. Він є головним редактором багатьох фахових видань, автором понад 700 наукових та науково-методичних праць.

Ознайомлення з науково-педагогічним доробком академіка Віктора Миколайовича Синьова дає підстави для ствердження, що його постать посідає знакове місце в когорті сучасних вчених-дефектологів як України, так і світової

дефектологічної спільноти. Спектр ідей вченого заслуговує на різнобічне наукове осмислення і використання як його сучасниками, так і прийдешніми поколіннями вчених та педагогів-практиків в різних ланках спеціальної освіти та в системі підготовки кадрів корекційних педагогів і спеціальних психологів.

ХРОНІКА. ПОДІЇ. КОМЕНТАРІ

Шановні читачі!

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

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

Вимоги до оформлення авторських рукописів

Стаття надсилається у форматі Microsoft Word з розширенням .doc, .docx чи .rtf. Назва файлу відповідає прізвищу автора.

Мова публікації: українська або англійська.

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

Оформлення статті:

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

Реквізити статті:

- УДК (у лівому верхньому кутку);
- **НАЗВА СТАТТІ** українською мовою; жирний шрифт, розміщення по центру, великими літерами;
- **ПРІЗВИЩЕ**, ім'я, по-батькові автора (жирний шрифт, прізвище великими літерами), науковий ступінь, вчене звання (за наявності), посада, місто, країна; емейл; відомості з orcid.org та <http://www.researcherid.com> (за наявності);
- українською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал);
- анотація (не менше 100–150 слів);

- ключові слова (3–5 слів; слова «Ключові слова:» виділено жирним шрифтом);
 - англійською мовою (12 шрифт, одиничний інтервал):
 - ім'я, прізвище (жирний шрифт), назва організації-місця роботи, місто, країна;
 - назва статті (жирний шрифт);— анотація (не менше 150–250 слів);
 - ключові слова (3–5 слів; слова «Key words:» виділено жирним шрифтом).
- Анотації мають бути обсягом не менше 1800 та не більше 2300 знаків без пробілів. В анотаціях, згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз, необхідно відобразити такі елементи: 1) мета статті; 2) методи/методики дослідження (або Процедура дослідження); 3) результати; 4) висновки.

ТЕКСТ (14 шрифт, звичайний)

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

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

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

Мета статті – постановка завдання.

Методи дослідження – процедура дослідження.

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

Висновки та перспективи подальших досліджень.

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

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

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

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

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

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

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

Марія Берегова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії, Чорноморський національний університет імені Петра Могили;

Інна Бондар – асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

Андрій Гончарук – аспірант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Алла Душка – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького;

В'ячеслав Засенко – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, почесний директор, радник директора, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Анастасія Іскрижицька – асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

Тетяна Кернякевич – викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;

Вадим Кобильченко – доктор психологічних наук, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Людмила Котлова – кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

Юрій Крамчанинов – аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Людмила Михайлюк – вчитель української мови та літературного читання КЗ ЛОР «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Оберіг»;

Вікторія Міронова – аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Людмила Ніколенко – кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара;

Віталій Литовченко – доктор філософії (PhD), член Молодіжної ради при Міністерстві охорони здоров'я України;

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;

Оксана Романенко – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри юридичної психології Національної академії внутрішніх справ;

Наталія Савінова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії, Чорноморський національний університет імені Петра Могили;

Наталія Сергєєва – аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, головний редактор видавництва «Генеза»;

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

Дар'я Супрун – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування;

Микола Супрун – доктор педагогічних наук, професор, Миколаївський національний педагогічний університет імені В. О. Сухомлинського;

Олена Чеботарьова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.